

Vivências e percepções do estágio curricular em Educação de Adultos: A perspectiva dos alunos

Albertina Lima Oliveira, Cristina Maria Coimbra Vieira, Joaquim Luís Me-deiros Alcoforado, Joaquim Armando Ferreira & António Simões¹

O presente estudo teve como objectivo investigar as vivências e percepções dos estagiários de Educação de Adultos, ao longo de um ano curricular, relativamente aos sentimentos dominantes, às fontes de apoio, às dificuldades/obstáculos enfrentados, bem como aos recursos pessoais e externos por si percebidos. Adicionalmente, pretendeu-se determinar se o ano de estágio contribui para aumentar a capacidade para a autodirecção da aprendizagem. Para o efeito, utilizou-se um plano de investigação em que se combinaram metodologias qualitativas e quantitativas, recorrendo-se a uma amostra de 19 alunos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade e Coimbra. A nível dos principais resultados obtidos, identificou-se uma sucessão de três fases relativamente distintas durante o estágio, as quais se revelaram associadas a sentimentos, dificuldades e recursos específicos. No que respeita à segunda questão em estudo, embora se tenha verificado uma tendência para o aumento da autodirecção na aprendizagem, os resultados alcançados revelaram-se inconclusivos.

O estágio curricular do curso de Ciências da Educação, situado no quinto e último ano da licenciatura pré-Bolonha e no actual segundo ano do Mestrado de Ciências da Educação, adequado a Bolonha, constitui um processo formativo de características e desafios únicos e peculiares para todos os estagiários, quando comparado aos restantes anos escolares do curso. Tal peculiaridade advém de ser um ano especialmente orientado para o contacto directo com a prática, requerendo do estagiário o desempenho de um papel muito aproximado ao de um profissional das Ciências da Educação, ou seja, espera-se que os seus conhecimentos teóricos e capacidades de actuação não só venham a desenvolver-se e a aperfeiçoar-se, como também se deseja que representem um contributo positivo para a instituição onde decorre o estágio. Não será, pois, difícil descortinar que, para alcançar o objectivo geral de promover “o contacto directo com a realidade educativa [no domínio da Educação

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.

de Adultos], com vista à aplicação de conhecimentos, desenvolvimento de competências e resolução de problemas do dia-a-dia da formação” (Conselho Pedagógico, 2005, p. 216), o ano de estágio esteja repleto de desafios exigentes, reflectidos na complexidade das situações-problema encontradas, na mudança profunda no papel do estudante, que passará a ser, essencialmente, pró-activo e orientado para a resolução de problemas do quotidiano da formação, ou, ainda, espelhado na enorme assunção de responsabilidade inerente a todo o processo.

A natureza e a magnitude dos desafios colocados aos alunos, solicitando melhores competências intelectuais, emocionais, sociais, técnicas, etc., tornam o ano de estágio especialmente exigente e conferem-lhe um carácter singular, no contexto dos outros anos do curso, que é necessário conhecer e compreender profundamente, em particular, do ponto de vista das suas vivências, de modo a que a acção dos orientadores (da Faculdade e das instituições de acolhimento) possa fundamentar-se em dados empíricos sistematicamente recolhidos, acerca das experiências vivenciadas pelos estagiários durante o processo formativo. Constituindo o início de uma transição importante na vida do jovem universitário — preparar a entrada para o mercado de trabalho e alcançar um maior nível de autonomia (Ferreira & Ferreira, 2001; Ferreira, 2002; Merriam & Caffarella, 2007) — o ano de estágio tende a ser vivenciado como uma experiência carregada de intensas emoções. Muitas delas podem ser fortemente stressantes, devido ao elevado ritmo de trabalho e exigência de adaptação a novas circunstâncias, ao facto do aluno perceber que os seus conhecimentos e competências estão a ser postos à prova, ao sentir a pressão de ter que ir ao encontro de expectativas que em si são depositadas, ao deparar-se com uma enorme quantidade de informação que rapidamente precisa de ser analisada e interpretada — estes são alguns dos vários factores que poderiam ser referidos para caracterizar as situações de desafio encontradas pelo estagiário (Caíres, 1998; Branquinho, 2004). Assim, como todos os períodos de transições significativas na vida das pessoas, o ano de estágio é um tempo de surpresas e entusiasmo, mas também de tensões, angústias, inseguranças e medos.

Se os factores anteriormente apontados justificam, só por si, a necessidade de investigar este período especial, no âmbito das mudanças decorrentes do Processo de Bolonha, o interesse em o conhecer reveste-se de um relevo ainda maior, pois, como se sabe, Bolonha remete para um paradigma de organização do ensino centrado no aluno, valorizador das especificidades e das características dos educandos, bem como da dimensão processual da formação, ao preconizar a mudança de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências (Santos, 2002; Oliveira, 2005a, 2007; Correia e Mesquita, 2006; DL nº 74/2006; Chaves, 2007).

Assim, no quadro do desafio para melhorar a qualidade dos planos formativos no ensino superior, e dando continuidade aos esforços de investigação previamente encetados, no âmbito do curso de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Coimbra (Simões e Rebelo, 1999; Rebelo e Simões, 1999; Alcoforado *et al.*, 2007), subjacente a esta investigação esteve o objectivo geral de conhecer e compreender as vivências dos estagiários, objectivo esse que durante o processo formativo se subdividiu nos seguintes objectivos específicos: 1) Compreender como é vivenciado o processo de estágio, desde o início até ao fim; 2) Conhecer os principais apoios que os estagiários percebem ter para enfrentar os múltiplos desafios que se lhes colocam; 3) Identificar as principais dificuldades e obstáculos percebidos pelos alunos, durante todo o processo; 4) Identificar os recursos pessoais e externos percebidos como tendo maior utilidade para enfrentar os problemas, dificuldades e obstáculos com que se deparam; 5) Saber se o ano do estágio tem impacto sobre a capacidade para a autodirecção da aprendizagem.

Antes, porém, de avançarmos para o enquadramento metodológico do estudo, apresentamos nas próximas linhas uma caracterização sucinta do estágio em Educação de Adultos, agora designado, na configuração de Bolonha, por Educação e Formação de Adultos.

Iniciando-se, habitualmente, em Setembro, é esperado que todos os alunos se envolvam na definição personalizada do seu pré-projecto, ao mesmo tempo que se vão integrando nas instituições de acolhimento, em termos de se familiarizarem com as equipas de trabalho, com a missão e objectivos da instituição e com as tarefas/papéis que se espera que venham a desempenhar, durante o período de estágio. Com o apoio dos orientadores da Faculdade, o pré-projecto, depois de ser avaliado conduz à definição do projecto, o qual deverá ser adequado e relevante para cada instituição e para os objectivos gerais definidos para o estágio em Educação e Formação de Adultos. Sendo esta fase marcada por elevados desafios, do ponto de vista emocional, das relações interpessoais e da capacidade de mobilização dos diversos saberes (que o estagiário foi desenvolvendo ao longo de todo o período de formação inicial), integrando-os num projecto de relevo, o papel dos orientadores da Faculdade é intencionalmente marcado por uma atitude de acompanhamento caracterizada pela cordialidade, empatia, apoio e fomento da responsabilidade. Estando conscientes de que se encontram a participar numa relação de ajuda, e inspirando-se nos princípios humanistas (Tough, 1971; Knowles, 1980; Rogers, 2001; Alarcão e Tavares, 2003), os orientadores procuram assistir os estagiários num clima relacional caloroso, de abertura e autenticidade, tendo em vista o desenvolvimento duma maior autonomia e

o favorecimento do seu desenvolvimento pessoal e profissional, acreditando nas suas capacidades para autoplanearem e gerirem as actividades requeridas pelo estágio, não os substituindo, mas apoiando-os no processo de tomada de decisões. Para o efeito, há reuniões semanais na Faculdade onde todos os elementos se procuram escutar mutuamente, compreender, aceitar e reflectir em conjunto sobre as diversas situações, problemas e processos formativos em que se encontram envolvidos. A partir de Dezembro, quando a maioria dos estágios se encontra a decorrer em pleno, para além do acompanhamento de fundo que continua a ser feito, as reuniões de estágio orientam-se para aspectos mais técnicos, tendo por base exposições, discussões e reflexões em torno de temáticas específicas relevantes para o estágio em Educação e Formação de Adultos. É também a partir desta altura que se iniciam as visitas aos locais de estágio, procurando-se, desta forma, intensificar a relação de cooperação entre as diferentes partes envolvidas e fazer uma avaliação informal do trabalho que tem vindo a ser desenvolvido, da sua correspondência ou não às expectativas iniciais e de eventuais ajustamentos necessários para a continuidade de todo o processo. A partir do segundo semestre, até ao fim do mês de Maio, os encontros na Faculdade passam a ter uma periodicidade quinzenal, decorrendo nos mesmos moldes atrás descritos, com a particularidade de se começar a insistir, mais directamente, na preparação do relatório de estágio.

Metodologia

Neste estudo utilizou-se uma investigação de natureza predominantemente qualitativa, combinada com algumas ferramentas da pesquisa quantitativa. No primeiro caso, e no âmbito da análise de conteúdo, levou-se a efeito um estudo de natureza estrutural (Vala, 1986; Amado, 2000), com o objectivo de pôr em evidência regularidades nas vivências e percepções dos alunos, ao longo do seu estágio. Para o efeito, a análise taxionómica do *corpus* documental foi realizada, em termos horizontais, comparando-se as respostas dos diferentes alunos nos mesmos momentos do tempo, e de modo vertical, incidindo a comparação sobre relatos desses mesmos alunos em tempos diferentes, com o objectivo, neste último caso, de captar e compreender a eventual emergência de padrões nos vários aspectos em análise, ao longo do estágio. No que respeita às técnicas quantitativas, utilizaram-se dois questionários de avaliação, constituídos por questões fechadas (ver subsecção instrumentos), tendo-se em vista comparar os níveis de autodirecção na aprendizagem no início e fim do estágio.

Sujeitos

Participaram na investigação 19 estudantes da área de estágio de Educação de Adultos, no ano lectivo de 2005/2006, maioritariamente do sexo feminino (N=16), os quais estagiaram em instituições diversas: nos Centros de Formação Profissional da Pedrulha, Aveiro e Leiria, no Centro de Formação Profissional para a Indústria de Lanifícios da Covilhã, na Associação de Desenvolvimento Integrado de Poiares, na Associação Conselheiro Lopes Branco, na Direcção Regional de Educação do Alentejo, no IEFP de Castelo Branco, na Profiforma, na Seghifor de Aveiro, na EDP, na AMI-Porta Amiga Chelas, na Direcção Regional de Educação do Alentejo, na Associação de Desenvolvimento e Iniciativas Culturais, Económicas e Sociais, no Núcleo de Assistência Psicológica e de Formação de Adultos (FPCE-UC) e na Câmara Municipal de Santa Comba Dão.

Procedimentos

Após terem sido explicadas as intenções, os objectivos do estudo e a forma como iria decorrer o processo de recolha de dados, e depois de ter sido obtido consentimento dos alunos, foi atribuído a cada um deles um símbolo, que deveria ser memorizado, de modo a facilitar a identificação das folhas de resposta, ao longo do tempo, possibilitando deste modo a salvaguarda do anonimato e da confidencialidade de todos os dados recolhidos.

A investigação foi iniciada, no dia 7 de Outubro de 2005, altura em que os alunos presentes na reunião de estágio preencheram os instrumentos quantitativos e qualitativos. Posteriormente, e enquanto durou o ano de estágio, foram recolhidos apenas dados de natureza qualitativa, com uma periodicidade mensal, no final das respectivas reuniões na Faculdade. No fim do ano, em 19 de Maio de 2006, para além dos instrumentos qualitativos, voltaram a aplicar-se os questionários quantitativos que haviam sido administrados no início da investigação.

Instrumentos

A nível dos instrumentos de recolha de dados quantitativos, foram utilizados o *Oddi Continuing Learning Inventory* (OCLI) e o *Self-Efficacy for Self-Directed Learning Questionnaire* (SE-SDLQ).

O OCLI é um inventário de avaliação com 24 itens, que utiliza uma escala de reposta de tipo Likert, com sete níveis, e foi concebido por Oddi (1984, 1986) para averiguar o envolvimento contínuo dos sujeitos adultos em actividades de aprendizagem. Nos estudos portugueses de validação, tem revelado propriedades psicométricas aceitáveis, variando os alfas de Cronbach entre .74 e .77 (Oliveira & Simões, 2001, 2002; Oliveira, 2002, 2005a). Os factores específicos que o instrumento mede são a habilidade para trabalhar de modo independente e aprender através do envolvimento com os outros, a habilidade para a auto-regulação e a avidez pela leitura (Oddi, 1984).

O SE-SDLQ é um questionário da autoria de Hoban e Sersland (1999) e compreende 10 itens que se avaliam numa escala de tipo Likert, graduada de 0 a 10 pontos. Nos estudos de validação portugueses, o alfa de Cronbach obtidos foram, respectivamente, de .89 e .92 (Oliveira & Simões, 2001; Oliveira, 2005a). Este instrumento avalia a confiança que os educandos têm na sua capacidade para aprenderem, a partir de abordagens autodirigidas.

No que respeita aos dados qualitativos, cada estagiário respondeu, livremente, por escrito, às seguintes questões abertas: 1) Como é que me sinto, no que respeita ao estágio? 2) Que é que para mim tem sido um bom apoio? 3) Com que dificuldades/obstáculos me tenho deparado? 4) Que recursos pessoais e externos se têm revelado úteis para mim?

Resultados







Apresentam-se, em primeiro lugar, os resultados de natureza qualitativa e posteriormente os dados relativos às análises de carácter quantitativo.

Depois de se ter procedido à análise de conteúdo de todas as respostas obtidas às questões abertas do estudo, de acordo com os procedimentos referidos na secção anterior, chegou-se aos resultados que a seguir se apresentam.

Questão 1: Como é que me sinto, no que respeita ao estágio?

A análise das respostas a esta questão permitiu inferir 3 fases principais, as quais se encontram sintetizadas no quadro 1: fase de integração (1), fase de imersão activa no trabalho (2), e fase de realização e antecipação da saída (3).

Quadro 1. Quadro síntese das 3 fases verificadas durante o estágio, no que respeita aos sentimentos predominantes dos alunos

Fases		Afectividade predominante	Exemplo de sentimentos/emoções
1ª	FASE DE INTEGRAÇÃO (Outubro)	Predomínio da afectividade negativa	Apreensão Insegurança Medo de falhar Desorientação
	(Novembro)		Mais tranquilidade, confiança e motivação
			
2ª	FASE DE IMERSÃO ACTIVA NO TRABALHO (Dezembro, Janeiro e Fevereiro)	Predomínio da afectividade positiva	Integração Satisfação Entusiasmo Autonomia
			
3ª	FASE DE REALIZAÇÃO E ANTECIPAÇÃO DA SAÍDA (Março e Abril)	Predomínio da afectividade positiva	Entusiasmo Motivação Optimismo
	(Maio)	Predomínio da afectividade negativa	Ansiedade Preocupação Cansaço

A fase de integração no local de estágio (Outubro e Novembro) corresponde a um período marcado pela afectividade negativa, sendo frequentes os sentimentos/emoções de apreensão, insegurança, medo de falhar e desorientação. Verifica-se que esta situação surge associada sobretudo a dificuldades na elaboração do pré-projecto, a receios de não corresponder às expectativas dos orientadores e de não vir a ser conseguida a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Alguns alunos expressam também sentimentos/emoções ambíguos, um misto, por exemplo, de motivação e falta de confiança, ou de ansiedade e satisfação. A seguinte narrativa de uma participante ilustra esta situação:

— *Estou motivada para começar a trabalhar [...], mas sinto-me preocupada e ansiosa, porque o projecto e as actividades parecem ser muito interessantes e vantajosas para mim e para a instituição se forem realizadas com sucesso, mas tou com medo de não conseguir corresponder às minhas expectativas, às expectativas da instituição e dos orientadores. Estou numa fase de sentir a falta de confiança mais do que o costume. [Duplo Quadrado]*

Em Novembro, começa a emergir, para alguns estagiários, um estado de mais tranquilidade, confiança e motivação, relacionada com a percepção de que o trabalho já se encontra orientado para tarefas e funções específicas, para os objectivos propostos, bem como para um nível maior de autonomia.

— *Neste momento sinto-me um pouco mais satisfeita relativamente ao meu estágio uma vez que tenho já algumas funções atribuídas, o que me permite organizar melhor o meu trabalho na instituição. [Árvore]*

Naqueles alunos que continuam com sentimentos negativos ou ambíguos, verifica-se que estes se encontram associados, sobretudo, à persistência da indefinição de tarefas a realizar, ao não favorecimento da sua desejada autonomia, ou ao exercício de tarefas não específicas do domínio científico do curso, tais como, por exemplo, executar actividades de secretariado.

— *Sei que nesta etapa o meu trabalho será mais de secretária, mas não consigo evitar estar um pouco desanimada e até pouco motivada [...], perco a vontade de concretizar objectivos. Apesar disso, acredito que isto é só uma fase e que tudo será mais interessante a partir de Dezembro ou Janeiro. [Vela]*

A *fase de imersão activa no trabalho* (Dezembro, Janeiro e Fevereiro) é marcada, essencialmente, pelo *predomínio da afectividade positiva*, resultante de sentimentos de integração, satisfação, entusiasmo, autonomia e bem-estar. Consolida-se a integração no local e nas actividades de estágio para a maior parte dos alunos, sendo um período em que se sentem bastante envolvidos e estimulados pelas tarefas e projectos em que participam, vivenciando uma espécie de imersão auto-realizadora, a qual se vê reflectida numa maior autoconfiança e motivação para a realização.

— *Agora sinto-me inteiramente integrado e extremamente satisfeito com as tarefas a que sou remetido. [Montanha]*

— *Sinto que me tenho tornado mais autónoma e que em certas situações me surpreendo quando tenho o sentimento que fiz algo que pensava não ser capaz. [Adidas]*

Os estagiários que não referem uma tonalidade afectiva tão positiva, relatando alguma desilusão e frustração, circunscrevem-nas a aspectos específicos, relacionados já não com o estágio, em geral, mas com as particularidades de determinadas tarefas ou projectos. Muito pontualmente são referidos sentimentos de insegurança, dificuldades e preocupação.

A *fase de realização e antecipação da saída* (Março, Abril e Maio) é caracterizada por uma dupla tonalidade de emoções e sentimentos. Verifica-se, no período correspondente aos meses de Março e Abril, que os sentimentos positivos que emergiram, na fase anterior (sentimentos de realização, entusiasmo, motivação, optimismo, satisfação,

etc.), persistem ou alcançam ainda uma intensidade maior, surgindo associados à satisfação com a qualidade do trabalho realizado, ou à percepção de dever e objectivos cumpridos (fase de realização). Este período prolonga a *afectividade essencialmente positiva* da fase anterior.

— *Sinto-me muito satisfeita em relação ao meu estágio. Finalmente iniciei as sessões de balanço de competências em grupo e o balanço final foi muito positivo. [Árvore]*

Porém, simultaneamente, reemergem a preocupação, a ansiedade, os sentimentos de confusão, primeiro, de uma forma muito ténue, até que, em Maio, atingem uma elevada expressão, voltando-se a um período marcado por *sentimentos negativos predominantes*, associados ao nervosismo, preocupação, cansaço, e à agudização da percepção de que o tempo é escasso para finalizar as actividades e para preparar o relatório de estágio (fase de antecipação da saída).

— *Sinto-me cansada, preocupada em conseguir cumprir tudo o que tenho que fazer. [Adidas]*

— *Bastante preocupada com a possibilidade de falta de tempo para realizar todas as actividades que pretendia desenvolver no local de estágio. [Pessoa]*

Ressurgem também, tal como no início, sentimentos ambíguos, por parte de alguns alunos. Nalguns casos, parecem estar ligados à emergência da capacidade de ser mais crítico em relação ao trabalho desenvolvido, no sentido de se ser mais exigente e de se perceber melhor as falhas e limitações do mesmo.

Questão 2: Que é que para mim tem sido um bom apoio?

No que respeita à percepção que o estagiário tem das fontes de apoio, é de notar que, ao longo de todo o processo de estágio, são feitas referências a redes bastante diversificadas, incluindo a família, os amigos, os colegas e os orientadores. Contudo, registam-se interessantes subtilezas alterações, à medida que o estágio vai decorrendo. No início (meses de Outubro e Novembro), correspondente à fase de integração no local de estágio e de acentuada afectividade negativa, os alunos recorrem, literalmente, a um batalhão de apoios, destacando-se, em particular, a família, os orientadores da Faculdade (não apenas através das reuniões de estágio), os amigos e os colegas. Pontualmente, são referidos recursos pessoais (conhecimentos adquiridos, ao longo do curso, ou ainda as próprias capacidades) e também os apoios materiais, tais como, por exemplo, o computador com acesso à Internet.

Nos meses seguintes (Dezembro, Janeiro, Fevereiro), a principal mudança tem a ver com o apoio da família que passa, claramente, para um plano secundário, em

comparação com o dos colegas, amigos e orientadores da Faculdade. Por outro lado, começa a ganhar mais peso o apoio dos profissionais e dos orientadores locais.

Em Março e Abril, mantém-se o papel discreto da família, sendo as principais redes de apoio provenientes dos colegas, dos orientadores de estágio (através das reuniões na Faculdade, que passam a ser referidas explicitamente) e dos amigos.

Por fim, em Maio, no último mês de estágio, correspondente ao período marcado pelo acentuar da afectividade negativa, torna-se de novo evidente o batalhão de apoios, ressurgindo em força a referência à família e mantendo-se todas as restantes fontes de apoio já mencionadas.

Questão 3: Com que dificuldades/obstáculos me tenho deparado?

Em Outubro e Novembro, os principais obstáculos percebidos estão relacionados com as dificuldades de integração no local de estágio (conhecer os profissionais que aí trabalham e estabelecer com eles uma boa relação, ter uma ideia clara do papel e actividades a desempenhar), de onde resultam inseguranças e receios pessoais, acompanhados da percepção de falta de apoio e orientação por parte dos orientadores locais e, nalguns casos, da insatisfação com recursos informáticos pouco adequados e desactualizados.

Em Dezembro continuam a ser mencionadas várias dificuldades ligadas à integração no local de estágio (sobretudo relacionadas com a equipa de trabalho e com falta de apoio e orientação) e ganham maior expressão as dificuldades pessoais (receios na realização de algumas actividades, bem como dificuldades ligadas à gestão do trabalho e do tempo).

Em Janeiro, Fevereiro e Março as dificuldades de natureza pessoal continuam a ser as mais referidas (organização e gestão das tarefas e do tempo, conflitos internos), mas são mencionadas também dificuldades relacionadas com a elevada exigência e complexidade das situações e problemas do quotidiano do trabalho (por exemplo, “acompanhar o orientador local que está com inúmeros projectos”, ou “falta de abertura por parte das pessoas a quem se destinam as actividades”, ou ainda, o facto de que “lidar com colegas e clientes da empresa exige um verdadeiro trabalho de diplomacia, que esgota muitas vezes a paciência, o bom senso e a boa vontade”). São referidas também algumas dificuldades técnicas, nomeadamente, no trabalho com o SPSS. Estas mesmas dificuldades prolongam-se até ao fim do estágio, com especial destaque para os problemas ligados à gestão do tempo, que se agudizam ainda mais em Maio.

Em Abril, assumem também alguma expressão as frustrações pessoais, relacionadas com o desencontro de expectativas (“não me terem dado a possibilidade de desenvolver o meu projecto de estágio”, “propostas de actividades durante o estágio que pouco tinham a ver com os meus objectivos, o que conduziu a alguma frustração”).

Questão 4: Que recursos pessoais e externos se têm revelado úteis para mim?

No âmbito dos *recursos pessoais*, os mais referidos estão relacionados com características atitudinais, sendo de destacar, por ordem decrescente de referência, a motivação/interesse, o empenho, a força de vontade (vontade de trabalhar, de evoluir, de aprender), a boa disposição, o optimismo, a paciência, a disponibilidade, a tolerância/aceitação, a simpatia, a tranquilidade, a satisfação e a dedicação.

Em termos de características da personalidade, a iniciativa e o dinamismo pessoal ocupam o lugar cimeiro, sendo seguidas pela persistência/perseverança, pela abertura à experiência, a curiosidade, a coragem e a simplicidade.

Quanto a competências, os principais recursos percebidos situam-se a nível da criatividade/imaginação, da autonomia, do auto-controlo, da gestão do tempo, da capacidade de organização e de gestão de materiais, bem como do relacionamento interpessoal ou da assertividade. Com menos frequência, mas também referidas, aparecem a capacidade de adaptação a novas situações e a capacidade de pesquisa.

Constituem-se ainda recursos pessoais importantes os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e, no início do estágio, a rede de suporte afectiva (e.g., pais, irmão, namorado(a), amigos, não se deixando de parte o animal de estimação!).

No que respeita aos *recursos externos*, verificámos que eles se situam nas categorias dos recursos humanos e materiais. No início do estágio (em Outubro), os recursos materiais, nomeadamente os bibliográficos, o computador e a Internet são os que mais se destacam, cedendo o lugar de primazia, no mês de Novembro, aos recursos humanos de carácter institucional (orientadores de estágio, profissionais das instituições, etc.). Contudo, os recursos ligados à rede de suporte afectiva e os materiais, tais como o computador e a Internet, revelam-se também bastante importantes.

Nos meses seguintes (Dezembro, Janeiro, Fevereiro e Março), os recursos externos predominantes são os recursos humanos de carácter institucional, a Internet e o computador. A bibliografia passa a ser o recurso material menos referido e diminui também a importância da rede de suporte afectiva.

Em Abril, a par dos recursos anteriormente referidos, emergem novamente os de natureza bibliográfica.

Por fim, em Maio são mobilizados todos os recursos até agora mencionados, com relevo para a rede de suporte afectiva, que se torna predominante, o computador e a Internet.

Questão 5: Será que o estágio contribui para aumentar a capacidade para a autodirecção da aprendizagem?

Para responder a esta questão, considerámos os resultados obtidos nos 2 instrumentos quantitativos utilizados no estudo (o OCLI e o SE-SDLQ)², provenientes de 11 sujeitos (o total de pares de dados reunidos). Com base nas estatísticas descritivas (Quadro 2), verifica-se que a média das duas medidas aumenta da primeira para a segunda medição e que os desvios-padrão são aproximados.

Quadro 2. Estatísticas descritivas e teste t do OCLI e SE-SDLQ

Instrumentos	N	Mínimo	Máximo	Média (T1)	Média (T2)	t	gl	p
OCLI	11	T1: 111 T2: 110	T1: 147 T2: 148	124.6 (DP=12.2)	127.8 (DP=10.9)	-0.955	10	.362
SE-SDLQ	11	T1: 40 T2: 53	T1: 82 T2: 90	63.0 (DP=12.1)	71.6 (DP=13.2)	-3.672	10	.004

Legenda: T1 – Tempo 1; T2 – Tempo 2; t – teste t para medidas repetidas; gl – graus de liberdade; DP – Desvio padrão; p. – Significância (bidireccional).

Procurando-se saber se a diferença entre as médias é significativa e recorrendo ao teste t de comparação de duas médias para amostras dependentes, constata-se,

² Fez-se a avaliação da consistência interna do OCLI nos dois tempos, obtendo-se .77 na primeira medição e .67 na segunda, o que revela uma consistência aceitável. Relativamente ao SE-SDLQ, a consistência encontrada nas duas medições foi bastante boa, sendo respectivamente .92 e .94. No OCLI, a análise das correlações item-total no pré-teste revela um item bastante problemático, o 22 (“rende-me mais o trabalho se tiver liberdade para o fazer à minha vontade”), cujo $r = -.611$. Curiosamente, a inadequação deste item no contexto desta amostra específica faz bastante sentido, tendo em conta a fase que os alunos atravessam, já que os dados qualitativos revelam que eles precisam de bastante orientação e apoio para a realização do seu trabalho. A nível do pós-teste encontram-se também dois itens inadequados, igualmente com correlações item-total superiores a $-.60$ (“depois de ler um livro, assistir a uma representação, ou ver um filme, falo com os outros, para ver o que é que eles pensam sobre o assunto”; “o medo de arriscar impediu-me de fazer coisas num determinado momento da minha vida”), o que mais uma vez é bastante significativo, principalmente o primeiro item, tendo em conta a fase que os alunos atravessam e que, neste caso, se caracteriza pela percepção de uma grande falta de tempo para concluir todas as tarefas em aberto, o que certamente explica porque não falam com outras pessoas sobre livros, filmes, ou outras formas de entretenimento.

de acordo com os dados apresentados no Quadro 2, que a mudança verificada no OCLI não chegou a ser significativa, enquanto que o aumento da média no SE-SDLQ revela, efectivamente, uma alteração expressiva. Estes resultados permitem concluir que o período de estágio, no ano em que se procedeu à recolha de dados, não esteve associado a um aumento substancial da capacidade para autodirigir a aprendizagem, mas, no que respeita à auto-confiança para a aprendizagem autodirigida mostrou, efectivamente, um impacto significativo.

Discussão

A presente investigação possibilitou alcançar os objectivos principais que estiveram na sua origem e que se prendem, essencialmente, com a obtenção de uma melhor compreensão dos fenómenos que marcam o ano de estágio, tal como são vivenciados e percebidos pelos próprios alunos. Para além disso, dado ser tão importante no contexto das exigências da vida no mundo actual preparar os alunos para lidarem com grandes níveis de incerteza, de complexidade e de mudança, o que sem dúvida requer que se promova a autonomia ou a autodirecção na aprendizagem (Guglielmino & Guglielmino, 1994; Bedard, 1997; Costa & Liebmann, 1997; Azevedo, 2001; Oliveira, 2005a, 2005b), foi também possível saber, através do plano de investigação utilizado (Simões, 2000), se o ano de estágio tem um impacto significativo no aumento dos níveis de autodirecção na aprendizagem dos estudantes, tal como era de supor, quer do ponto de vista teórico (Taylor, 1988; Oliveira 2005a), quer com base na experiência prévia de orientação de estágios na área de Educação de Adultos, por parte dos investigadores.

Os dados de natureza qualitativa indiciam, de forma bastante interessante, que o processo de estágio tende a decorrer, através de uma sucessão de fases relativamente distintas, tendo sido identificadas no presente estudo três. A primeira, *de integração no local de estágio*, que habitualmente decorre até Novembro, parece levantar desafios emocionais significativos e tende a caracterizar-se por uma forte afectividade negativa, sendo frequentes e expressivos os sentimentos de medo (de falhar), insegurança, apreensão e desorientação. Para enfrentar estas dificuldades, os alunos revelaram recorrer, simultaneamente, a diversas fontes de apoio, em particular a família, os orientadores da Faculdade, dos amigos e dos colegas. Relativamente aos recursos pessoais que eles mobilizam para fazer face à situação, a motivação, o empenho em fazer o melhor possível, a iniciativa e o dinamismo pessoal, a boa disposição, a perseverança, a imaginação, a capacidade de organização e de gestão de materiais,

bem como uma boa capacidade de relacionamento interpessoal são os principais trunfos referidos. Nesta etapa, os recursos bibliográficos, o computador e a Internet assumem-se, igualmente, como importantes suportes materiais.

A segunda fase, designada por *de imersão activa no trabalho* (Dezembro, Janeiro e Fevereiro) corresponde, de um modo geral, a um período em que a afectividade positiva é dominante, estando associada a sentimentos de satisfação, entusiasmo, autonomia, motivação e autoconfiança. O apoio relatado passa a ser, sobretudo, de natureza técnica e profissional e não da esfera emocional, contribuindo para ele os orientadores da Faculdade e das instituições, os colegas e os amigos. As restantes fontes de apoio assumem um papel muito mais discreto. Quanto às principais dificuldades sentidas neste período, elas estão directamente relacionadas com a necessidade de desenvolver melhores competências (e.g., organização e gestão das tarefas e do tempo) e conhecimentos (especializados) para responder adequadamente à grande exigência e complexidade das situações e problemas quotidianos — dificuldades que, de um modo geral, persistem até ao fim do estágio. No que respeita aos recursos percebidos pelos alunos, eles são idênticos aos da fase anterior, ganhando, no entanto, maior peso os profissionais locais, os orientadores, o computador e Internet, bem como os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

A terceira fase continua a ser *de realização*. Contudo, verifica-se a reemergência gradual (de Março a Maio) de sentimentos negativos, relacionados com a *antecipação do fim do estágio*. Assim, o predomínio inicial da afectividade positiva vai dando lugar à afectividade negativa, derivada da percepção de que o tempo é demasiado curto para a conclusão de todas as tarefas, actividades e responsabilidades que os alunos têm a seu cargo. Por conseguinte, o principal obstáculo sentido é a dificuldade em gerir o tempo. Para fazer face à vulnerabilidade deste período final, os alunos voltam a recorrer a todas as fontes de apoio emocional mencionadas no início do estágio, com particular destaque para a família, que regressa em força. Em termos de recursos pessoais, mantêm-se os já referidos e regressam em peso, a nível de recursos externos, as fontes bibliográficas, o computador e a Internet.

Embora os resultados acabados de mencionar não possam ser generalizados a outros grupos de estagiários de Educação e Formação de Adultos, dadas as óbvias limitações de validade externa, julgamos que da caracterização de todo este processo resultam, pelo menos por hipótese, importantes constatações e implicações para o trabalho futuro dos orientadores. Por um lado, recolheu-se evidência de que o tipo de acompanhamento dos orientadores da Faculdade, mais estreito e intensivo na fase inicial (em boa parte de tipo emocional) e mais recuado posteriormente (ligado sobretudo

à esfera técnica), parece justificar-se. Por outro lado, os dados obtidos levam-nos a constatar a necessidade de uma melhor articulação com os orientadores locais, logo desde início, no sentido de os sensibilizar para um envolvimento mais activo com o estagiário, de modo a que ele consiga alcançar uma maior clareza, quanto ao papel e às actividades a desempenhar na instituição. A disponibilização de recursos bibliográficos, nesta etapa inicial, é também um importante aspecto a ter em conta. Os resultados apontam, igualmente, para a importância de se promover a competência de gestão do tempo, a partir do segundo semestre, e de se envolver os alunos na preparação mais sistemática do relatório, de molde a diminuir a intensidade ou mesmo prevenir a afectividade negativa da última fase do estágio. Além disso, nos últimos três meses, volta a ser importante a disponibilização de recursos bibliográficos e, em Maio, quando se agudizam os sentimentos negativos, os resultados apontam para a necessidade de um apoio mais próximo dos orientadores, principalmente, os da Faculdade. Todavia, para além do que atrás foi referido, que caracteriza a maior parte dos estagiários, é necessário levar em linha de conta que há casos que vivenciam um processo sem grandes dificuldades e outros que, por diversas razões, relatam processos mais problemáticos, sendo conveniente estar atento e prever um acompanhamento mais estreito, ao longo de todo o estágio.

Antes de passarmos a discutir a segunda questão deste estudo, não podemos deixar de referir, embora sem o devido fundamento metodológico, que os resultados acabados de sintetizar talvez não se circunscrevam apenas à realidade específica do estágio em Educação de Adultos, já que há indícios de que possam ser generalizáveis a outras áreas de estágio com processos similares ao nosso. Foram, precisamente, neste sentido alguns dos comentários que obtivemos, aquando da divulgação dos resultados em encontros científicos (Oliveira *et al.*, 2008). Contudo, o rigor do trabalho científico reclama, neste âmbito, a necessidade de mais investigações similares noutras áreas de estágio e processos afins.

No que respeita à questão de saber se o ano de estágio contribui para aumentar os níveis de autodirecção na aprendizagem dos estudantes, não dispomos, com base nos resultados obtidos, de resultados consistentes. O que podemos afirmar, é que os alunos da amostra investigada se sentiram no final do estágio, de facto, significativamente mais autoconfiantes para aprender de forma autodirigida ($SE\text{-}SDLQ - t_{(g,l=10)} = -3.672, p=.004$), em comparação com o início do ano. Contudo, considerando os dados obtidos com o OCLI, embora a tendência registada fosse para o aumento da capacidade para aprender de forma autodirigida, o valor encontrado não chegou a ser significativo (Média T1 = 124.6, Média T2 = 127.8; $t_{(g,l=10)} = -.955$,

$p=.362$), pelo que, com base neste instrumento de medida, não se pode concluir que a capacidade para autodirigir a aprendizagem aumentou. Julgamos que tal resultado se deve a algumas insuficiências da amostra (demasiado pequena) e do OCLI (consistência interna apenas aceitável, dado verificar-se o problema relatado na nota de rodapé nº2) e não à ausência de efectivo impacto do ano de estágio no aumento da prontidão para a autodirecção da aprendizagem. Efectivamente, para que se melhore a capacidade referida, as investigações prévias têm apontado no sentido de ser necessário que os alunos tenham contacto regular com o mundo profissional e que tenham oportunidade de aplicar e recriar, em contextos de vida real, os conhecimentos e competências que foram desenvolvendo ao longo do período de formação, tal como acontece no ano de estágio (Preczewski, 1999; Oliveira, 2005a), não se verificando esse resultado, com base nos estudos já realizados, com a simples progressão nos restantes anos de um curso superior (Long, 1991; Jones, 1992; Confessore & Herrman, 1997; Oliveira, 2005a, 2005b).

Como em qualquer investigação, há limitações a apontar ao presente estudo, as quais restringem o alcance dos resultados encontrados e sugerem futuras investigações. No caso presente, salientamos, fundamentalmente, a irregularidade na obtenção dos dados, ao longo do ano de estágio, variando o número de alunos, de colheita para colheita, e sendo muito reduzido o número de estagiários que mantiveram a colaboração, ao longo de todo o processo, pelo que as inferências feitas relativamente às fases podem estar enviesadas. Além disso, em rigor, não sabemos se tais inferências caracterizam apenas o grupo de alunos que participou no estudo, ou se podem ser generalizadas a outros estagiários de Educação e Formação de Adultos e de outras áreas de estágio de domínios científicos afins e de duração similar. Dispomos apenas de alguns indícios nesse sentido. Relativamente ao problema da reduzida dimensão da amostra, se ele se colocou em relação aos dados qualitativos obtidos, muito mais se reflectiu na análise quantitativa, respeitante aos níveis de autodirecção na aprendizagem, sendo necessárias amostras indiscutivelmente maiores para se chegar a resultados mais consistentes. Neste âmbito, será também conveniente, em investigações futuras, recorrer a instrumentos com maior fidelidade para se reduzir o erro da medida.

Bibliografia

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alcoforado, L., Sousa, C., Moio, I., Simões, J., Rita, R., & Carvalho, V. (2007). Transição para o trabalho de licenciados em Ciências da Educação pela FPCEUC, com estágio curricular na área de Educação de Adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), pp. 375-388.
- Amado, J. S. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, 5, pp. 53-63.
- Azevedo, J. (2001). Síntese. In A. D. Carvalho & Colaboradores, *Novo conhecimento, nova aprendizagem* (pp. 153-158). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bedard, R. (1997). Self-directed learning in the next century: What should the orientation be? In H. B. Long & Associates, *Expanding horizons in self-directed learning* (pp. 281-291). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.
- Branquinho, M. E. G. (2004). *Percepções dos orientadores de escola sobre a supervisão e a prática educativa*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade.
- Caíres, 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.
- Chaves, M. C. R. (2007). *Vivências pedagógicas de qualidade no ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Confessore, G. J., & Herrman, R. W. (1997). Developing self-efficacy among baccalaureate students: Pygmalion revisited? In H. B. Long & Associates, *Expanding horizons in self-directed learning* (pp. 169-182). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.
- Conselho Pedagógico (2005). *Guia do Estudante 2005/2006*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Conselho Pedagógico
- Correia, A. R. M., & Mesquita, A. (2006). *Novos públicos no ensino superior: Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Costa, A. L., & Liebmann, R. M. (Eds.). (1997). *Supporting the spirit of learning: When process is content*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Damáσιο, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: As emoções sociais e a neurologia do sentir* (3ª ed.). Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Decreto Lei nº 74/2006
- Ferreira J. A. (2002). Desenvolvimento pessoal e aprendizagem autodirigida no ensino superior. In M. L. Cabral (Org.), *A universidade e a formação de professores* (pp. 43-62). Faro: Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), pp. 119-159.
- Guglielmino, L. M., & Guglielmino, P. (1994). Self-directed learning readiness and job performance at Motorola. In H. B. Long & Associates, *New ideas about self-directed learning* (pp. 175-185). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.

- Jones, J. E. (1992). Validation study of Self-Directed Learning Readiness Scale with university and community art students. In H. B. Long & Associates, *Self-directed learning: Application and research* (pp. 131-146). Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy*. Cambridge: Cambridge Adult Education.
- Long, H. B. (1991). College students' self-directed learning readiness and educational achievement. In H. B. Long & Associates, *Self-directed learning: Consensus & conflict* (pp. 107-122). Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Oliveira, A. L. (2002). Análise crítica das propriedades psicométricas do Inventário de Aprendizagens Contínuas de Oddi (Oddi Continuing Learning Inventory). *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1, 2 e 3), pp. 387-404.
- Oliveira, A. L. (2005a). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Oliveira, A. L. (2005b). A prontidão para a aprendizagem autodirigida dos estudantes universitários e a sua relação com variáveis psicológicas e sociodemográficas relevantes. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(3), pp. 183-210.
- Oliveira, A. L. (2007, Maio). A autonomia na aprendizagem e o Processo de Bolonha: Faces da heterogeneidade. Comunicação apresentada no X Congresso Internacional e Multidisciplinar Igualdade para Todos: Contributos da Educação e da Psicologia. Coimbra: Auditório da Reitoria.
- Oliveira, A. L., & Simões, A. (2001). Estudo de validação do Oddi Continuing Learning Inventory (OCLI): Um instrumento de medida da habilidade para a autodirecção na aprendizagem. In A. Simões, A. Oliveira, C. M. C. Vieira, L. Alcoforado, M. P. Lima, & M. F. F. Gaspar (Orgs.). *Actas das II Jornadas Modelos e práticas em educação de adultos* (pp. 289-296). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, NAPFA.
- Oliveira, A. L., & Simões, A. (2001). Validação do questionário de auto-eficácia para a aprendizagem autodirigida: Sua relevância na facilitação da aprendizagem dos estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(1), pp. 171-190.
- Oliveira, A. L., & Simões, A. (2002). A SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale) e o OCLI (Oddi Continuing Learning Inventory): Dois instrumentos de medida das habilidades dos adultos para autodirigirem a aprendizagem. In M. Fernandes et al. (Orgs.). *Actas do 5º Congresso da SPCE O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação* (pp. 489-497). Lisboa: Edições Colibri, SPCE.
- Oliveira, A. L., Vieira, C. M. C., Alcoforado, L., & Ferreira, J. A. (2008, Junho). Vivências e percepções do estágio curricular em Educação de Adultos: A perspectiva dos alunos. Comunicação apresentada no "XIII Congresso Multidisciplinar do Centro de Psicopedagogia, Psicologia e Educação: Tendências actuais". Coimbra: Auditório da Reitoria.

- Preczewski, S. C. (1999). Measuring self-directedness for continuing learning: A cross-sectional survey approach using the Oddi Continuing Learning Inventory (OCLI). In H. B. Long & Associates, *Contemporary ideas and practices in self-directed learning* (pp. 117-126). University of Oklahoma, College of Education: Public Managers Center.
- Rebelo, J. A. S., & Simões, A. (1999). A situação de emprego dos licenciados em Ciências da Educação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(2), 183-197.
- Rogers, C. R. (2001). *Sobre o poder pessoal* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Santos, S. M. (2002, Maio). *As consequências profundas da Declaração de Bolonha*. Comunicação apresentada no Seminário Contextos e Dinâmicas da Vida Académica. Guimarães.
- Simões, A. (2000). Metodologias em psicologia do desenvolvimento: Uma breve introdução. *Psychologica*, 24, pp. 7-20.
- Simões, A., & Rebelo, J. A. S. (1999). A mudança de curso, entre os alunos de Ciências da Educação: Dimensões e razões do fenómeno. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(2), pp. 159-181.
- Taylor, M. (1988). Self-directed learning: More than meets the observer's eye. In D. Boud & V. Griffin (Eds.), *Appreciating adults learning: From the learner's perspective* (pp. 179-196). London: Kogan Page.
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: OISE.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva, & M. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Lisboa: Edições Afrontamento.

Résumé

Cet article présente une recherche effectuée auprès des stagiaires en Éducation des Adultes, ayant le but de comprendre les évolutions, pendant toute l'année, de leurs expériences, leurs perceptions, leurs sentiments, les aides qu'ils ont eues, les difficultés qu'ils ont trouvées et les ressources personnelles perçue et mobilisée. On voulait aussi percevoir la contribution de la période du stage pour accroître leur capacité pour l'autodirection de l'apprentissage. La recherche s'est développée en utilisant une combinaison de méthodologies qualitatives et quantitatives, avec un échantillon de 19 étudiants de la Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Éducation de l'Université de Coimbra. Les résultats montrent une séquence de trois phases différentes pendant le stage, qui peuvent être associées à des sentiments, des difficultés et des ressources très spécifiques. Pour ce qui est de la deuxième question, si bien que les résultats trouvés soient peu cohérents, on a trouvé une tendance à augmenter de l'autodirection de l'apprentissage, au long de cette période.

Abstract

The goal of this study was to examine the experiences and perceptions of the students of Adult Education, through their training period in the last academic year, in what concerns to their main feelings, their supporting sources, the difficulties/obstacles faced by them, as well as the personal and external resources perceived by them. Additionally, we also tried to know if the training year has a positive effect by increasing their learning self-directedness. To develop the research it was used a combination of research strategies, both quantitative and qualitative ones, with a sample of nineteen students of the Faculty of Psychology and Sciences of Education of the University of Coimbra. Among the main results obtained, it is worthy to point out the identification of a process formed by three relatively distinct phases, during the training time, being these phases associated to specific feelings, difficulties, and resources. In what concerns to the second question of research, despite the weak tendency observed in the increasing of self-direction in learning, the results were not very consistent.