

**O supervisor e o desenvolvimento de uma
prática pedagógica partilhada**

Henriqueta de Freitas Casimiro da Silva Costa

Funchal, 2009

Mestrado em Supervisão Pedagógica

O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada

Henriqueta de Freitas Casimiro da Silva Costa

Dissertação apresentada para a obtenção de Grau de Mestre em
Supervisão Pedagógica

Orientadora: Doutora Isolina Oliveira

Resumo

A formação inicial é uma das principais etapas do desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Este estudo foi realizado no sentido de tentar compreender a partilha pedagógica que ocorre no ano de estágio e como esta pode estar relacionada com as acções conduzidas pelo orientador de escola.

Nesta investigação identificamos características dos orientadores de escola e das práticas pedagógicas partilhadas que se desenvolveram, ao longo do ano lectivo, em cada um dos núcleos de estágio participantes. Pretendeu-se, igualmente, relacionar as características dos orientadores e as partilhas pedagógicas do núcleo tentando, deste modo, evidenciar a influência do orientador de escola nas práticas dos seus estagiários.

De forma a compreender a realidade dos núcleos de estágio a decorrer no ano lectivo 2008/2009 na Região Autónoma da Madeira, foram acompanhados pela investigadora, nesse ano, os trabalhos de estagiários e orientadores da escola. Numa investigação de carácter qualitativo, para a recolha de dados recorreu-se a entrevistas, observações, registo num diário de campo e questionários bem como a análise documental.

Com este estudo conseguiu-se identificar diversos tipos de orientadores de acordo com as suas acções, nomeadamente através da forma de envolvimento no trabalho com os estagiários. Reconheceu-se a presença de orientadores do tipo colaborativo, directivo e não-directivo e distinguiram-se diversas formas de partilha pedagógica nos núcleos de estágio no que se refere à preparação de materiais e actividades e reflexão sobre as as práticas pedagógicas registando-se certas particularidades por grupo disciplinar e núcleo de estágio. A influência do orientador nas práticas do núcleo é notória sendo que, nos núcleos estudados, a partilha pedagógica dentro do núcleo está relacionada com o tipo de orientação conduzida pelo orientador de escola.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, estágio pedagógico, orientador de escola, prática pedagógica partilhada, prática reflexiva.

Abstract

Initial formation is one of the main steps of personal and professional development of teachers. This study is an attempt to understand the pedagogical sharing that happens in the teachers' internship year and how it is related to the actions conducted by the cooperating teacher.

In this study, we identify some of the characteristics of cooperating teachers and of the shared pedagogical practices that were developed, throughout the school year, in each of the internship groups. We also intend to relate the characteristics of the cooperating teachers to the shares in the group trying to establish the existence of an influence of the cooperating teacher in the practices of the trainee.

In order to understand the reality of the internship groups in the school year of 2008/2009 in the Autonomous Region of Madeira, we accompanied the work of both cooperating teachers and trainees. In this qualitative investigation we resorted to interviews, observations and questionnaires to characterize cooperating teachers and the shared pedagogical practices in each internship group.

We identified several types of cooperating teachers through the characteristics of their actions and the way they were involved in the work with the trainees. We acknowledged the presence of collaborative, directive and non-directive cooperating teachers. We identified some pedagogical shares within the internship groups concerning preparation of materials and activities and reflection on them. We noted that the practices were not the same in every group and we identified singularities of some disciplinary groups or internship groups. The influence of the cooperating teacher in the groups' practices was notorious and, in the studied groups, the pedagogical shares in the group were related to the type of supervision conducted by the cooperating teacher.

Key-words: pedagogical supervision, pedagogic internship, cooperating teacher, shared pedagogical practice, reflexive practice.

Agradecimentos

À Doutora Isolina Oliveira, minha orientadora, pela disponibilidade, pelo apoio, pelos conselhos e recomendações preciosas, pelas aprendizagens possibilitadas, sobretudo, pela força com que impulsionou a minha auto-confiança ao longo deste ano.

À Doutora Maria Ivone Gaspar, coordenadora do Mestrado em Supervisão Pedagógica, pela atenção, disponibilidade e conselhos durante a elaboração do pré-projecto desta dissertação.

À D. Liberdade Almeida, a secretária do Departamento de Educação e Ensino à Distância, pelo apoio constante e indicações preciosas ao longo de todo o mestrado.

À Secretaria Regional da Educação da Região Autónoma da Madeira, pela possibilidade oferecida de me dedicar em exclusivo a este trabalho e pelas respostas prontas a todas as minhas solicitações.

Às Direcções Executivas das escolas Básica 2+3 Dr. Horácio Bento de Gouveia, Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva, Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Básica e Secundária de Santa Cruz, Básica e Secundária de S. Roque e Secundária Jaime Moniz pelo apoio no acesso às instalações e aos orientadores e estagiários.

Aos orientadores de estágio das escolas e aos estagiários pela total disponibilidade para participação neste estudo e pelo apoio dado em todos os contactos efectuados.

Aos colegas que colaboraram na testagem de entrevistas, grelhas e questionários e a todos os que de alguma forma me apoiaram e ajudaram ao longo deste ano.

Ao Conselho Pedagógico e aos Serviços Académicos da Universidade da Madeira pela informação prontamente fornecida.

Aos meus pais pelo apoio constante e pelas palavras que me conduziram ao longo da vida a querer aprender sempre mais.

À Júlia, minha irmã, pela sua disponibilidade, compreensão e força.

Ao Emanuel, meu marido, pelo apoio, pela ajuda, pelo tempo dedicado e por todos os incentivos que me permitem sentir-me realizada.

Aos meus filhos, Diogo António e Maria Eduarda, pela compreensão em todos os momentos em que eu não pude acompanhar as vossas traquinas vontades e, acima de tudo, pelo sentimento que desenvolvem em mim de vos querer mostrar sempre que as melhores coisas da vida só se conseguem com trabalho e dedicação.

Índice

| | |
|---|-----|
| Resumo | III |
| Abstract..... | IV |
| Agradecimentos | V |
| Capítulo 1 – Quadro Teórico de Referência..... | 5 |
| 1.1. Supervisão Pedagógica | 9 |
| 1.1.1. O ciclo da supervisão..... | 12 |
| 1.1.2. O orientador..... | 13 |
| 1.1.3. Funções legais do orientador de escola das licenciaturas na Universidade da Madeira..... | 15 |
| 1.1.4. O orientador no contexto do Processo de Bolonha | 17 |
| 1.1.5. Características do orientador de escola | 18 |
| 1.2. Breve percurso histórico | 23 |
| 1.2.1. Normas legislativas em vigor | 27 |
| 1.2.2. Um paralelo entre o presente e o futuro | 31 |
| 1.3. Para uma prática reflexiva | 33 |
| 1.3.1. A importância da partilha pedagógica | 34 |
| 1.3.2. O professor reflexivo | 37 |
| 1.3.3. A supervisão na formação do professor reflexivo | 42 |
| Capítulo 2 – Metodologia..... | 47 |
| 2.1. Introdução | 47 |
| 2.2. Abordagem qualitativa – porquê?..... | 47 |
| 2.2.1. Triangulação de dados..... | 49 |
| 2.3. Participantes no estudo | 50 |
| 2.4. Instrumentos de recolha de dados | 52 |
| 2.4.1. Entrevista..... | 53 |
| 2.4.2. Observação | 54 |
| 2.4.3. Questionários..... | 56 |
| 2.4.4. Diário de campo | 60 |
| 2.5. Procedimentos..... | 61 |

| | |
|---|---------|
| 2.5.1. Recolha de dados..... | 61 |
| 2.5.2. Tratamento de dados | 67 |
| 3.1. A realidade dos estágios pedagógicos | 71 |
| 3.1.1. Orientadores e estagiários: breve apresentação..... | 72 |
| 3.1.2. Situações de estágio | 74 |
| 3.1.3. As práticas do orientador de escola..... | 77 |
| 3.1.4. A prática pedagógica partilhada..... | 84 |
| 3.2. Os grupos disciplinares nos núcleos de estágio | 89 |
| 3.2.1. Caracterização dos orientadores de escola..... | 94 |
| 3.2.2. As práticas pedagógicas | 103 |
| 3.2.3. O orientador de escola e as práticas pedagógicas: que relação? | 106 |
| 3.3. O tipo de orientação e as práticas dos núcleos..... | 131 |
| Recomendações | 141 |
| Bibliografia..... | 143 |
| Anexo I – Guião das entrevistas aos orientadores de escola dos estágios pedagógicos.... | I |
| Anexo II – Guião das entrevistas aos estagiários | IV |
| Anexo III – Grelha de observação das reuniões dos estagiários com os orientadores de escola | VII |
| Anexo IV – Grelha de observação das reuniões dos estagiários | XI |
| Anexo V – Questionário aos orientadores de escola | XV |
| Anexo VI – Questionário aos estagiários | XXI |
| Anexo VII – Decreto-lei 344/89..... | XXVII |
| Anexo VIII – Portaria 1097/2005 | XXXVIII |
| Anexo IX – Decreto-lei 43/2007 | XLIV |
| Anexo X – Regulamento dos Estágio da Universidade da Madeira..... | LX |

Índice de quadros

| | |
|--|----|
| QUADRO 1- DADOS RELATIVOS AOS PARTICIPANTES NO ESTUDO. | 51 |
| QUADRO 2 – SÍNTESE DO TRABALHO DE CAMPO | 66 |
| QUADRO 3 – RESUMO DA CODIFICAÇÃO DOS NÚCLEOS DE ESTÁGIO | 68 |
| QUADRO 4 – CODIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS..... | 69 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| FIGURA 1 – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL DOS ESTAGIÁRIOS. | 73 |
| FIGURA 2 – NÍVEIS DE ENSINO LECCIONADOS PELOS ESTAGIÁRIOS DE CADA NÚCLEO DE ESTÁGIO. | 74 |
| FIGURA 3 – RESPOSTAS DOS ESTAGIÁRIOS À QUESTÃO SOBRE A FREQUÊNCIA COM QUE O ORIENTADOR SOLICITAVA A SUA OPINIÃO ACERCA DAS TAREFAS REALIZADAS PELOS COLEGAS. | 81 |
| FIGURA 4 – TIPOS DE TAREFAS SOBRE AS QUAIS OS ORIENTADORES SOLICITAVAM A OPINIÃO DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE O TRABALHO DOS COLEGAS (SOB A PERSPECTIVA DOS ESTAGIÁRIOS)..... | 82 |
| FIGURA 5 – TIPOS DE TAREFAS SOBRE AS QUAIS OS ORIENTADORES SOLICITAVAM A OPINIÃO DOS ESTAGIÁRIOS SOBRE O TRABALHO DOS COLEGAS (SOB A PERSPECTIVA DOS ORIENTADORES). | 82 |
| FIGURA 6 – REUNIÕES DOS ESTAGIÁRIOS COM O ORIENTADOR. | 85 |
| FIGURA 7 – REALIZAÇÃO DAS TAREFAS DE ESTÁGIO. | 86 |
| FIGURA 8 – REALIZAÇÃO DE REFLEXÕES. | 88 |
| FIGURA 9 – MOTIVOS QUE CONDUZIRAM À MODIFICAÇÃO DOS RELACIONAMENTOS ENTRE OS ESTAGIÁRIOS. | 89 |

Introdução

O século XX trouxe enormes mudanças à sociedade e, conseqüentemente, à escola. A escola abriu as suas portas a todos os cidadãos o que contribuiu para a criação de um ambiente heterogéneo onde convivem alunos diversos do ponto de vista social, cultural e económico e, mais recentemente, até etário. Assim, tornou-se necessário, formar mais professores para responder às novas necessidades da escola que se tornava obrigatória para toda a comunidade. Estes professores deviam ser preparados científica mas também pedagogicamente para responder aos desafios de um público multifacetado e com experiências de vida diversas. Neste contexto, a meados do século passado, a formação inicial dos professores passou a incluir o estágio pedagógico.

O prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 9º ano, a inclusão nas escolas portuguesas de um elevado número de filhos de imigrantes, sobretudo do Brasil e do leste europeu, a entrada em Portugal de filhos de famílias africanas após a descolonização, a globalização e o acesso fácil à informação por parte de (quase todos) os alunos obrigou a repensar a formação dos professores. O enfoque passou da quantidade para a qualidade.

Que tipo de professores se pretende formar? Segundo alguns autores, entre eles Donald Schön e Isabel Alarcão, é importante formar professores capazes de reflectirem durante a sua acção mas, sobretudo, reflectir sobre a sua acção e sobre a reflexão na acção. A reflexão permite desenvolver no professor a competência para analisar a sua própria acção no sentido de encontrar alternativas capazes de a melhorar. Por outro lado, essa reflexão é facilitada pelo trabalho colaborativo desenvolvido entre os professores. É importante, igualmente, preparar professores que estejam abertos às críticas construtivas uns dos outros e que saibam trabalhar em conjunto, de forma colaborativa, para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um, para a construção de uma escola reflexiva capaz de se desenvolver e, concomitantemente, para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos.

O estágio pedagógico tem sido, de acordo com o Decreto-Lei 344/89, o último ano de formação de base dos professores de 3º ciclo do ensino básico e de ensino secundário. Durante este ano lectivo, os professores em formação, denominados de

estagiários, leccionam nas escolas básicas e secundárias as turmas de um professor que com eles trabalha – “o orientador de escola”. A acompanhar estas práticas está também um professor da Universidade em que o estagiário está inscrito da sua área científica de formação. O orientador de escola é o professor que acompanha, com maior proximidade, os trabalhos dos estagiários ao longo do seu estágio pedagógico. Assim, é crucial que entre o orientador e os seus estagiários se estabeleça, desde cedo, uma relação aberta e de confiança que facilite a aceitação, por parte dos estagiários, das críticas construtivas apresentadas pelo seu orientador ao longo do ano lectivo. Entre as tarefas do orientador estão não só escutar o estagiário, clarificá-lo e encorajá-lo mas também dar a sua opinião, ajudar a encontrar soluções para os problemas, negociar e, inevitavelmente, orientar, estabelecer critérios e condicionar as suas acções. A ênfase que o orientador dá a cada uma destas categorias determina o tipo de orientação que este desenvolve.

Este estudo tem três objectivos. Pretende-se, numa primeira fase, identificar características dos orientadores de escola; depois, caracterizar as práticas pedagógicas partilhadas dentro dos núcleos de estágio participantes. Por fim, procura-se relacionar as características dos orientadores de escola com as práticas pedagógicas partilhadas dentro dos respectivos núcleos de estágio.

Para o desenvolvimento deste estudo, contámos com a participação de todos os núcleos de estágio da Universidade da Madeira, com mais do que um estagiário, no ano lectivo 2008/2009. Os orientadores de escola e os estagiários destes núcleos disponibilizaram-se para participar em entrevistas, responder a questionários e, alguns deles, autorizaram que as suas reuniões fossem alvo de observação.

A presente dissertação está organizada em três capítulos. O capítulo I apresenta o respectivo quadro teórico de referência com uma apresentação dos conceitos de supervisão e orientador e respectivas características, seguida de uma breve perspectiva histórica da legislação sobre a formação de professores e de algumas reflexões teóricas, com base, sobretudo, nos trabalhos de Alarcão, Oliveira-Formosinho e Trindade e das ideias de Schön e Perrenoud sobre a importância da prática pedagógica partilhada e da formação do professor reflexivo.

O capítulo II aborda a metodologia da investigação dando conta das opções em termos do paradigma qualitativo e dos seus fundamentos, destacando a importância da

triangulação de dados e metodológica com recurso a entrevistas semi-estruturadas, observação, questionários e análise documental.

O capítulo III refere-se à análise e interpretação dos dados recolhidos e está dividido em três partes: a apresentação geral das características dos orientadores de estágio das escolas participantes e das práticas pedagógicas partilhadas nos núcleos de estágio, seguida de uma análise novamente das características dos orientadores de escola e das partilhas dentro dos núcleos por grupo disciplinar e, finalmente, por núcleo de estágio.

Concluimos com um último tópico onde são apresentadas as considerações finais e as recomendações que resultaram da investigação realizada.

Capítulo 1 – Quadro Teórico de Referência

A segunda metade do século XX trouxe grandes mudanças com a abertura da sociedade à participação de todos os grupos sociais. Essas mudanças reflectiram-se, como não podia deixar de ser, na educação com a escola a deixar de ser um espaço elitista e a abrir as suas portas a todos os cidadãos. Por este motivo, passou a exigir-se mais da educação enquanto processo e de todos aqueles nela envolvidos. A escola passou a ter de conseguir acolher e responder às necessidades de todos e de cada um sem distinção. Tornou-se essencial uma escola capaz de educar todas as crianças, jovens e adultos mas não de o fazer como se eles fossem um só ou como se se tratassem de seres iguais, indistintos.

À escola passou a ser exigida a capacidade de identificar as diferenças entre os seus actores e de responder às mesmas criando um ambiente acolhedor e propício à aprendizagem de todos e, simultaneamente, de cada um. Neste contexto, passou a exigir-se mais aos actores educativos, nomeadamente aos professores. A escola deixou de ser um lugar que providenciava a instrução das crianças, que favorecia a aquisição de conhecimentos por parte destas e passou a ser um lugar onde é essencial contribuir para a educação das crianças – nunca esquecendo as tais diferenças sociais, económicas, religiosas ou étnicas das mesmas.

Por a sociedade estar em constante mutação, a esta massificação da escola juntou-se a emancipação feminina e o início das famílias em que ambos os progenitores trabalham fora de casa. Sem ninguém em casa para acolher as crianças quando estas chegavam da escola, as famílias procuraram, cada vez mais, na escola, um lugar de acolhimento educativo para as suas crianças. Esta necessidade de transformar a escola num meio educativo vem, sobretudo, do facto da escola ser a segunda casa das crianças e de, hoje em dia, ser muitas vezes o lugar onde elas passam a maior parte do seu dia. Então, os professores tiveram de deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem educadores de valores que, em alguns casos, a própria sociedade parece já ter esquecido, e orientadores de aprendizagens e promotores do desenvolvimento de competências. Surgiram disciplinas não curriculares como a formação cívica ou o estudo acompanhado que têm como principal objectivo a formação das crianças para se tornarem cidadãos activos e úteis na comunidade. Contudo, não foram dadas

ferramentas aos professores para orientarem este processo pois as licenciaturas em ensino mantiveram-se muito centradas nas disciplinas científicas que os professores leccionariam.

Em 1996 foi publicado o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI cujo coordenador foi Jacques Delors. Este relatório considera, desde o seu prefácio, a educação como “trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (p. 11) sem esquecer, contudo, os problemas da massificação do ensino.

De acordo com o relatório, os objectivos educativos devem modificar-se e a educação deve tornar-se mais ampla. São definidos, neste documento, quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Como podemos notar, além da escola transmitir conhecimentos deve, igualmente, desenvolver competências de forma a que os alunos construam saberes-fazer que os ajudem a enfrentar novas situações. O aprender a viver juntos vem responder à exigência do conhecimento do outro no desenvolvimento do trabalho em equipa e à necessidade de gerir os conflitos que surgem obrigando a uma aprendizagem sobre a interacção e a vida em conjunto. Por fim, aprender a ser permite o desenvolvimento da personalidade de cada um e da sua auto-consciência permitindo uma maior autonomia mas também a assunção de responsabilidades pessoais. Deste modo, encontramos duas vertentes da aprendizagem que antes não eram desenvolvidas na escola, o aprender a viver juntos e o aprender a ser e uma terceira à qual não era dada muita importância em muitos currículos regulares, o aprender a fazer. Outras indicações neste relatório vão no sentido de integrar a educação ambiental, para a cidadania e das tecnologias de informação e comunicação na escola. Torna-se, então, evidente, a necessidade de desenvolver novas competências nos professores.

Deste modo, foi necessária uma adaptação cada vez maior dos currículos das licenciaturas em ensino de forma a preparar os futuros professores para as novas exigências que irão enfrentar. Estas exigências prendem-se sobretudo com a orientação de aprendizagens que poderão ser realizadas pelos alunos através dos mais diversos meios ao seu dispor e com o desenvolvimento de novas competências requeridas aos cidadãos que deverá iniciar-se nos primeiros anos de escolaridade das crianças.

De acordo com o Relatório para a UNESCO, “deve ser dada atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica a fim de que, com o tempo, possam contribuir para a renovação das práticas educativas” (p. 138). Um dos objectivos considerado mais importante na formação dos professores é o desenvolvimento de “qualidades de ordem ética intelectual e afectiva” (p.139) que contribua para o desenvolvimento dos vários tipos de aprendizagens nos seus alunos. Segundo este documento, pressupõe-se que a formação dos professores, para que atinja a qualidade pretendida, deve integrar contactos não só com professores experimentados mas também com investigadores a trabalhar nas suas próprias disciplinas e é referida, inequivocamente, a importância da inclusão, na formação de professores, de uma “forte componente de formação para a investigação” (p.140). Recomenda, portanto, a necessidade dos professores se aperfeiçoarem a ambos os níveis, pedagógico e científico. A mais recente legislação (Decreto-Lei 43/2007) que transporta a formação pedagógica dos professores durante a profissionalização para o 2º ciclo de estudo universitários, o mestrado, vai no sentido de responder a estas recomendações visto que considera como obrigatória a frequência de uma unidade curricular de Investigação em Educação e obriga à elaboração de um relatório de estágio realizado com base em investigações desenvolvidas no âmbito da leccionação.

Uma outra recomendação é a de fomentar o trabalho em equipa na actividade docente, visto que este trabalho é mesmo considerado indispensável nos ensinos básico e secundário de forma a “melhorar a qualidade da educação e adaptá-la melhor às características particulares das aulas e dos diferentes grupos de alunos” (p.143). Neste sentido, torna-se imperativo o trabalho conjunto dos professores no sentido de valorizar as aprendizagens e descobertas individuais de cada um através da sua partilha com os colegas. O professor tem de assumir as suas novas identidades e, para que essa assunção se faça desde o primeiro momento, é importante que ele seja orientado na direcção adequada ainda antes da sua iniciação na profissão.

A formação inicial dos professores tem, assim, um papel muito importante na preparação dos futuros docentes para as exigências que lhes serão feitas e que, provavelmente, não esperavam. No âmbito desta formação inicial, que vem sendo revista com elevada frequência na última década tendo, inclusive, neste espaço de tempo sofrido já duas alterações, insere-se o estágio pedagógico. O estágio pedagógico era, para os futuros professores de 3º ciclo e ensino secundário, o ano final da

licenciatura em ensino em que ocorria o primeiro contacto com as escolas. Até há cerca de 5 anos, era um ano em que as responsabilidades do futuro docente, de repente, se adensavam. O finalista da licenciatura em ensino continuava sendo um aluno da Universidade, com todos os direitos e deveres que daí decorriam mas passava a ser igualmente um professor de uma escola, com um vencimento e duas turmas à sua responsabilidade com todos os encargos que daí advinham. Estes professores eram responsáveis pelas suas turmas e, dentro destas responsabilidades, estava incluída não só a avaliação dos seus alunos mas a leccionação sem supervisão de qualquer professor orientador à maioria das aulas. Recentes mudanças legislativas alteraram essa situação e os candidatos a professores deixaram de auferir vencimento e de ter turmas à sua responsabilidade. Esta mudança trouxe alguns problemas aos futuros professores que passaram a leccionar as turmas dos seus orientadores pedagógicos mas trouxe, acima de tudo, uma enorme desigualdade pois os níveis de leccionação e as horas de leccionação passaram a ser determinadas pelas possibilidades das escolas e variam muito de um núcleo de estágio para outro mesmo dentro da mesma disciplina. Assim, as preocupações éticas dos responsáveis pelas escolas e pelas licenciaturas em ensino dos estagiários estarem a leccionar e a avaliar alunos enquanto eles mesmos eram, também avaliados e antes de se saber se estariam ou não aptos para o exercício da docência, substituíram-se pelas preocupações dos próprios estagiários em gerir o seu orçamento de forma a responder às exigências financeiras da prática docente sem a respectiva remuneração. Muitos deles acabam por aceitar carreiras paralelas temporárias que lhes permitem a sobrevivência financeira pondo em causa a disponibilidade temporal para a carreira docente que estão iniciando.

Na sua vida escolar e com o objectivo de os preparar para a sua carreira docente, os professores ainda em formação são orientados por um professor da escola que segue o seu trabalho com mais ou menos proximidade e se torna, em muitos casos, quase um modelo para os novos professores. Cabe a este professor, o orientador de ¹escola¹, trabalhar no sentido de facilitar o desenvolvimento pessoal e profissional dos candidatos

¹ De acordo com a legislação, os professores de 3º ciclo e ensino secundário têm dois supervisores no ano de estágio pedagógico. A literatura consultada não distingue ambos os supervisores mas, porque o nosso estudo incide sobre um deles, é importante distingui-los. Assim, utilizando a terminologia referida no Regulamento de Estágios Pedagógicos da Universidade da Madeira (e na Portaria 1097/2005, no primeiro caso), o orientador afecto à escola básica e/ou secundária é denominado “orientador de escola” e o orientador afecto à Universidade da Madeira é o “orientador da UMA”.

a professores. Este é o processo vivido pelos estudantes finalistas das licenciaturas em ensino (até o presente ano lectivo) e que, a partir dos próximos anos, irão viver os alunos de mestrados académicos em ensino, denominado de prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, de acordo com o ponto 4 do artigo 14º do Decreto-Lei nº 43/2007.

1.1. Supervisão Pedagógica

A supervisão pedagógica é “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (Alarcão & Tavares, 2007). A supervisão, ou orientação pedagógica como é comumente denominada, é um processo, ou seja, não acontece mas vai acontecendo ao longo de um determinado período de tempo. E é durante esse período de tempo, de quase um ano lectivo, que, na presente investigação, acompanhamos os candidatos a professores de forma a compreender os seus desenvolvimentos e a contribuição do orientador de escola para os mesmos.

Pretende-se que a supervisão pedagógica conduza não apenas a um desenvolvimento profissional mas também a um desenvolvimento pessoal do professor em formação. Por este motivo, são importantes as aprendizagens científico-pedagógicas do candidato a professor mas igualmente importantes as aprendizagens sociais e afectivas, de compreensão, partilha e entre-ajuda que se devem estabelecer num grupo de professores que trabalha para um mesmo fim, o seu desenvolvimento e o desenvolvimento dos seus alunos. Como refere Perrenoud (1999), é essencial a existência de uma sólida “base de competências profissionais” onde se possa “ancorar a prática reflexiva” (p. 9). Estas competências incluem não só a organização e gestão do processo de ensino-aprendizagem mas a capacidade de trabalhar em equipa e de se envolver com toda a comunidade educativa.

Como é claro, o desenvolvimento pessoal e profissional do professor pode concretizar-se por diferentes caminhos, assim, podemos dizer que há diversos modelos que podemos seguir. Julgamos que a escolha do modelo a seguir depende, em grande

parte, das concepções do orientador de escola “relativas a uma série de questões de formação” (Alarcão e Tavares, 2007, p. 17)

Alarcão e Tavares (2007) reportam-nos para diversos modelos que, ao longo dos anos, mais ou menos dominaram a supervisão pedagógica de acordo com as necessidades. Aquando da época em que se acreditava na transmissão dos saberes e, conseqüentemente, dos saberes-fazer de geração em geração, foi muito popular o apelidado por Alarcão e Tavares (2007) de “cenário da imitação artesanal” em que, como o nome refere, os futuros professores deveriam aprender com o mestre, com o orientador de escola. Apesar de dúvidas que se possam levantar sobre a qualidade dos professores que orientam pedagogicamente os estágios, a verdade é que resta deste modelo alguns traços na supervisão pedagógica actual como vamos ter oportunidade de ver mais tarde. Contudo, um dos modelos que parece, de um certo modo, ser de referência, é o denominado “cenário da aprendizagem pela descoberta guiada” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 18) que pretende levar os futuros professores a reflectir sobre o processo de ensino-aprendizagem, a observar outros professores, analisar a observação realizada aos outros e, a partir da teoria, desenvolver instrumentos essenciais à sua futura prática. Tendo estado este modelo na base dos estágios pedagógicos integrados desenvolvidos em Portugal nas décadas de 60 e 70, é ainda uma base estruturante dos actuais estágios pedagógicos.

Outro dos modelos dominantes no actual processo de orientação pedagógica é o cenário clínico em que o ponto de partida é a “prática de ensino do professor orientado” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 24). Este modelo introduz-nos o ciclo da supervisão que comporta as fases de reunião pré-observação, observação, reunião e reunião pós-observação. Estas fases podem ser subdivididas nas diversas tarefas que o orientador deve desenvolver com o estagiário e às quais nos referiremos posteriormente. O cenário psicopedagógico, defendido na perspectiva de que supervisionar não é mais do que ensinar a ensinar também tem traços evidentes em algumas das práticas actuais de orientação pedagógica, bem como o cenário reflexivo que pretende levar os estagiários a reflectir sobre as suas próprias práticas de forma a poderem alterá-las.

Este último cenário tem uma enorme importância no desenvolvimento pessoal do professor em formação pois desenvolve nele a capacidade de reflectir sobre a sua própria prática lectiva. A capacidade de reflexão sobre a sua prática lectiva será,

posteriormente, ao longo da sua carreira, o motor do seu desenvolvimento profissional. A reflexão individual e conjunta levará o professor a questionar as suas próprias acções e atitudes e a modificá-las com o intuito de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem em que se encontra envolvido. A reflexão pessoal permitirá a mudança e esta o desenvolvimento não só do próprio professor mas, futuramente, dos processos em que este se encontra envolvido e, em última instância, das aprendizagens realizadas pelos seus alunos.

O cenário ecológico, concebido por Alarcão e Sá-Chaves (1994) e mais tarde por Oliveira-Formosinho (2002) toma, pela primeira vez, em consideração a relação que se estabelece entre o estagiário e o meio. Assim, a supervisão deixa de estar restringida à prática pedagógica para assumir igualmente a função de permitir experiências de interacção dos estagiários com o meio onde estão integrados e com as pessoas que pertencem a esse mesmo meio. Este modelo parece ser aquele que mais facilita a adaptação do professor em formação ao meio onde irá desempenhar o seu papel profissional ao longo da sua carreira. Envolve-o no ambiente da escola e utiliza as interacções que ele desenvolve com esta e com os restantes actores como base estruturante da própria supervisão pedagógica. Por outro lado, com as novas exigências que estão sendo feitas aos professores e os novos papéis que este tem de assumir dentro da escola, este modelo é aquele que deixa, definitivamente de lado a ideia de professor como nada mais do que instrutor e que abraça as novas tarefas profissionais do professor e envolve os estagiários nas mesmas.

Nenhum destes modelos parece ser exclusivamente seguido na supervisão das práticas pedagógicas actualmente desenvolvidas na Região Autónoma da Madeira, contudo, todos eles têm uma contribuição maior ou menor para as mesmas. Essa contribuição pode dever-se, essencialmente, a três factores: a estruturação teórica do ano terminal das licenciaturas em ensino, a orientação universitária, veiculada pelos responsáveis de cada um dos departamentos das respectivas licenciaturas em ensino e as características dos próprios supervisores e orientadores de escola. Neste trabalho vamos debruçar-nos sobre este último aspecto, mais especificamente as características do orientador de escola.

1.1.1. O ciclo da supervisão

Sendo a supervisão pedagógica um processo, é um trabalho contínuo ao longo de cerca de 10 meses e que tem, obviamente, diversas fases. Assim, podemos dizer, de acordo com Trindade (2007), que a supervisão pedagógica, independentemente do modelo que segue, deve ter três etapas distintas. A primeira etapa é a observação. Observar é muito mais do que ver, é ver com um suporte teórico e com uma determinada finalidade. Assim, temos um observador que planeia a observação seleccionando ou criando instrumentos para a realizar e temos um objectivo, o que é observado que, no caso da supervisão pedagógica, é a prática pedagógica do estagiário. A observação possibilita a recolha de informação sobre as capacidades e comportamentos do observado. Essa informação recolhida terá uma de duas funções, inicialmente a de detectar os pontos fortes e os pontos fracos do estagiário para poder orientar o processo de ensino-aprendizagem que ele desenvolve com os seus alunos e, em última instância, a de produzir juízos de valor sobre esse mesmo comportamento.

Primeiro, antes da observação ter lugar, há um trabalho que tem de ser realizado pelo orientador que é exactamente o de decidir quando, onde e o que vai observar. O orientador deve também seleccionar ou criar instrumentos de recolha de informação a utilizar durante a observação. O estagiário deve ser informado destas decisões na reunião pré-observação. A reunião pré-observação serve para, de certa forma, discutir com o estagiário os modos como este será observado e a incidência dessa observação. Deverão ser discutidos os critérios utilizados nessa observação e as funções da mesma. Não esquecendo as dúvidas e os receios do próprio estagiário, esta reunião deve consolidar a relação aberta e de confiança entre o orientador e o estagiário e nela deve ser dado espaço para que o segundo apresente as suas dúvidas e questões relativamente ao processo de ensino-aprendizagem que desenvolve com os alunos e, dessa forma, possa melhor preparar as suas aulas. Processa-se, então, a observação propriamente dita. Esta observação pode ser qualitativa ou quantitativa. Numa observação qualitativa, o orientador observa de um modo geral e regista as situações que lhe parecem mais importantes. O registo é realizado sem qualquer preocupação em categorizar os dados recolhidos ou medi-los. Esta observação pode e deve ser complementada com uma observação do tipo quantitativo, em que o orientador recorre a instrumentos de observação e recolha de informação de forma mais metódica e com a função de medir

determinados comportamentos ou atitudes. Depois de recolhida a informação, esta deve ser organizada, categorizada e analisada.

Depois da análise da informação concluída, realiza-se a reunião pós-observação. Neste encontro deve-se, novamente, manter a relação de confiança e abertura. O estagiário deve sentir-se à-vontade com o orientador para lhe falar das suas dúvidas e receios. Deve ser dado espaço ao estagiário para reflectir sobre o que se passou durante o processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos e sobre os seus próprios comportamentos e atitudes. Esta reflexão deve ser fomentada e orientada pelo orientador utilizando as reflexões e informações fornecidas pelo estagiário mas também a informação recolhida na observação realizada e analisada.

A etapa final do processo de supervisão pedagógica é a da avaliação. Como todos sabemos, temos dois tipos de avaliação, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação formativa é aquela que se vai realizando ao longo de todo o ano lectivo e que decorre das observações realizadas pelo orientador ao estagiário e da troca de ideias entre ambos. A função desta avaliação é a de salientar os aspectos positivos e os aspectos negativos do modo de actuação do professor em formação para que este mantenha os comportamentos adequados e corrija os menos próprios e, sobretudo, para que reflecta sobre o modo como conduz o processo de ensino-aprendizagem com os seus alunos. Inevitavelmente, no final do ano lectivo, será necessário a formulação de juízos de valor sobre o processo de ensino-aprendizagem conduzido pelos estagiários e sobre as suas capacidades para encetarem a carreira docente e é o orientador que o acompanhou durante todo o ano lectivo que é chamado a formar esse juízo de valor e fazer uma avaliação sumativa.

1.1.2. O orientador

Visto que a supervisão pode ser vista como uma acção de monitorização sistemática das práticas pedagógicas, utilizando como procedimentos, principalmente, a reflexão e a experimentação (Vieira, 2003; Trindade, 2007), é importante dedicarmos uma parte do nosso estudo à pessoa por detrás dessa acção, o orientador de escola. O orientador é o professor, mais experiente e mais informado, que acompanha os

estagiários no seu percurso na escola durante o ano lectivo em que terminam a sua formação inicial para o ensino. Quem deve ser o orientador de escola? Quais as características pessoais e profissionais que deve possuir para que seja maximizado o desenvolvimento dos estagiários? Estas questões começaram a ser levantadas na década de 70 e conduziram, na década seguinte, ao início da preocupação com a formação dos supervisores. Nesta sequência foram criados, já durante a década de 90, cursos de pós-graduação (especializações e mestrados) na área da Supervisão Pedagógica com o objectivo de formar os professores que assumiam as funções de orientador de escola, disponibilizando-lhes as ferramentas que facilitavam a sua tarefa de supervisão.

O orientador de escola é o professor do estabelecimento de ensino que segue o trajecto dos estagiários no ano lectivo em que estes terminam a sua formação de professores. Este orientador, presente na escola e, actualmente, responsável pelas turmas onde os professores em formação leccionam as suas aulas, acompanha de forma mais ou menos permanente as práticas lectivas e orienta as actividades desenvolvidas pelos estagiários com vista à sua integração e interacção com o meio educativo em que estão inseridos.

A selecção dos orientadores de estágio é de primordial importância visto que estes serão os professores que vão acompanhar os estagiários na sua actividade de prática docente. Os orientadores são, de acordo com a portaria 1097/2005, “designados pelo órgão legal e estatutariamente competente” (art. 4º ponto 2) que, no caso da Universidade da Madeira, são os respectivos Departamentos ou Secções Autónomas. As funções deste orientador vão desde a dinâmica de actividades científicas, à orientação dos estagiários, assistência a aulas dos mesmos e sua avaliação. Apesar do documento de trabalho da Comissão ad-hoc do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) para a formação de professores de Junho de 2001 já referir esta falta de uniformidade, a legislação procedente em nada alterou a anterior continuando a não especificar as funções do supervisor deixando essa tarefa para os regulamentos de cada universidade que, no caso da UMa, continua a ser pouco específico. No entanto, a indefinição clara de funções origina atitudes e procedimentos muito distintos de curso para curso e até mesmo dentro do mesmo curso de um orientador da universidade para outro.

Por outro lado, as funções do orientador de escola encontram-se enunciadas na legislação (artigo 4º da portaria 1097/2005). No caso destes orientadores, talvez o mais subjectivo seja mesmo a sua selecção que é da responsabilidade do órgão que selecciona os orientadores de escola – no caso da UMA, os Departamentos e Secções Autónomas – com a anuência do próprio e autorização do órgão de gestão da escola (em referência à portaria 1097/2005) ou da Direcção Executiva das escolas (em referência ao Regulamento dos Estágios Pedagógicos da UMA). A verdade é que, em muitos casos, acaba por ser este último órgão a nomear o orientador de escola inclusive sem a sua anuência.

1.1.3. Funções legais do orientador de escola das licenciaturas na Universidade da Madeira

A legislação não é, infelizmente, muito específica no que respeita às funções do orientador. O artigo 4º da portaria nº1097/2005 de 21 de Outubro estabelece a existência de dois orientadores para cada núcleo de estágio, um docente do estabelecimento do ensino superior e designado para o efeito pelo seu órgão legal estatutariamente competente (que, no caso da Universidade da Madeira – UMA – é o Departamento ou a Secção Autónoma que ministra o curso) e outro docente da escola, normalmente denominado de orientador de escola. Este docente da escola, alvo do nosso estudo, deverá, de acordo com a portaria acima mencionada, ser designado pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior com a prévia anuência do próprio e com a autorização do órgão de gestão da escola. Contudo, regendo-se ainda pelo Decreto Legislativo Regional nº 26/98/M, de acordo com o artigo 11º do Regulamento dos Estágios Pedagógicos da UMA, os orientadores dos ensinos básico e secundário são “nomeados pelas Direcções Executivas das escolas sob proposta dos respectivos Conselhos Pedagógicos”. Existe, portanto, uma certa contradição na responsabilidade legal da nomeação dos orientadores de estágio das escolas sendo que, na realidade, são os órgãos de gestão das escolas que nomeiam os orientadores das escolas, sendo que, em geral, sem a sua prévia anuência.

Sendo os supervisores em que focámos o nosso estudo os orientadores de escola, ou seja, por serem aqueles que desenvolvem um trabalho mais continuado e próximo

com os estagiários importa analisar as funções legais dos mesmos. De acordo com a portaria já referida, as funções do orientador centram-se no acompanhamento e orientação ao estagiário nas vertentes da formação e da acção pedagógica realizadas na escola, na participação em acções de formação que lhe sejam destinadas programadas pelo estabelecimento de ensino superior, na participação nas reuniões de coordenação, na participação na avaliação dos alunos e na elaboração de um relatório referente à concretização da prática pedagógica supervisionada. Deste modo, e sem maior especificação, ficam ao critério das Universidades definições mais específicas das tarefas dos orientadores de escola.

No caso da Universidade da Madeira, a que pertencem todos os núcleos de estágio em estudo, o artigo 11º do Regulamento dos Estágios Pedagógicos é um pouco mais específico na definição destas tarefas. Assim, compete ao orientador de escola planificar as actividades anuais do núcleo de estágio, apoiar os estagiários no seu desenvolvimento para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo, dinamizar reuniões semanais de cariz pedagógico-didáctico, promover o debate em torno da Direcção de turma, participar nas reuniões que decorrem na Universidade e para as quais é convocado, promover a integração dos estagiários nas actividades escolares, apoiar o núcleo na preparação de actividades a dinamizar na escola, proporcionar aos estagiários a assistência às suas aulas, assistir às aulas dos estagiários e participar na sua avaliação.

Estas são as referências legais às funções dos orientadores de escola que promovem os estágios pedagógicos dos estudantes finalistas das licenciaturas em ensino da Universidade da Madeira. Talvez por a responsabilidade dos estágios pedagógicos destes estudantes recair sobre cada um dos Departamentos e Secções Autónomas a que eles pertencem sem qualquer interferência do Departamento de Ciências da Educação que é o único comum a todas estas licenciaturas, não existe grande uniformidade nas exigências que são feitas a finalistas de diferentes licenciaturas em ensino. Assim, enquanto alguns departamentos apresentam planos de intervenção concretos e bem definidos para as actividades a desenvolver pelos estagiários e respectivos contributos na avaliação final, outros deixam ao critério dos orientadores de escola a definição das necessidades da escola e o estabelecimento das formas de intervenção de cada núcleo de estágio na escola a que se encontra afecto. Esta situação traz uma grande disparidade de trabalho e compromisso por parte dos estagiários não só de diferentes licenciaturas mas,

no segundo caso, da mesma licenciatura colocados em diferentes escolas e, portanto, com diferentes orientadores de escola.

1.1.4. O orientador no contexto do Processo de Bolonha

O Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de Fevereiro, revê as condições de atribuição de habilitação para a docência e, portanto, o acesso ao exercício da actividade docente na educação básica e no ensino secundário.

No que se refere ao orientador de escola – que passa a ser denominado de cooperante – alguns aspectos mantêm-se mas outros são novos. A selecção do orientador deve ser feita como anteriormente mas deverá ser dada preferência aos professores que tenham formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores ou experiência profissional da supervisão pedagógica. Por outro lado, o orientador cooperante já não é responsável pela avaliação do mestrando pois esta passará a ser realizada pelo docente do ensino superior responsável pela unidade curricular respectiva devendo este, contudo, ponderar a informação dada pelo professor cooperante mas também pelo coordenador do departamento curricular correspondente. Deste modo, é retirada, parcialmente, a responsabilidade ao orientador de escola que, na realidade é aquele que passa mais tempo com o formando e que acompanha de perto as suas acções e o seu desenvolvimento. De forma a que se realize, efectivamente, uma avaliação adequada e justa terá de ser necessário que o orientador do estabelecimento do ensino superior responsável pela avaliação da prática pedagógica supervisionada acompanhe mais assiduamente os professores em formação. Por outro lado, o envolvimento do estagiário na(s) escola(s) onde desenvolverá as suas práticas lectivas terá de ser ainda maior pois só assim o coordenador do departamento em que ele estará integrado poderá dar uma opinião fundamentada sobre as práticas lectivas e não-lectivas do futuro professor.

1.1.5. Características do orientador de escola

Considerando o ciclo da supervisão já atrás referido, ao orientador de escola é exigida, antes de mais, uma formação nas técnicas de observação, na orientação das práticas lectivas e na avaliação. Quanto à observação, o orientador de escola tem de ser capaz de identificar, antes de mais, o alvo da sua observação, ou seja, aquilo que pretende estudar, as actividades, as atitudes ou as competências do estagiário que pretende observar para recolher informação. Deve, depois, escolher o meio de observação, o tempo e o local. Por fim, o orientador de escola tem de ser capaz de criar ou escolher os instrumentos de registo da observação que vai utilizar e dominar a sua utilização, bem como ser capaz de analisar a informação obtida. Para que esta observação, que pode ter como finalidade a orientação ou a avaliação do estagiário, seja um processo calmo, realista e não se transforme numa situação demasiado stressante para o professor observado, é importante que se estabeleça, desde logo, uma relação de confiança entre o estagiário e o orientador de escola. Para que essa atitude de confiança se desenvolva é necessário, obviamente, o decurso de algum tempo de convívio e trabalho conjunto e são necessárias igualmente a partilha de ideias, a aceitação por parte do orientador das opiniões do estagiário ou, pelo menos, a abertura às mesmas e a não apresentação de críticas destrutivas na presença do estagiário não só ao seu trabalho mas ao trabalho dos restantes colegas de estágio ou mesmo apenas de profissão. O desenvolvimento desse clima de confiança, respeito e segurança entre o orientador e o estagiário permitirá que o segundo tenha um comportamento mais natural aquando das observações realizadas pelo primeiro conseguindo-se, desse modo, resultados mais fiáveis e que permitem um trabalho real com vista ao desenvolvimento do estagiário. Contudo, esta relação positiva e de confiança de duas pessoas que trabalham juntas durante, pelo menos, vários meses não pode deixar de ser exigente do ponto de vista do orientador de forma a estimular o empenho por parte dos professores orientados.

Outros aspectos facilitadores da estabilidade na relação estagiário-orientador são a comunicação e a sinceridade. Por um lado, o orientador deve dominar técnicas de comunicação de forma a estabelecer um contacto mais franco e profícuo com o professor em formação. Esta comunicação deve constituir um contínuo durante todo o ano de formação e deve anteceder e seguir todas as sessões de observação que se realizam. Por outro lado, o orientador deve ser o mais sincero possível com o seu

estagiário, informando-o dos objectivos das observações e dos resultados das mesmas. Só o diálogo franco permite o desenvolvimento da necessária relação saudável entre o orientador e o orientado. A necessidade de um clima de confiança é apenas uma das conclusões a que chegou Sergiovanni (1993) na sua “proposta de sistematização das competências (*skills*) dos bons orientadores, após levantamento dessas características quer junto dos formandos quer junto dos profissionais considerados como “bons orientadores” na comunidade académica” (Trindade, 2007, pp. 92, 93). Outras características importantes para um bom orientador são a capacidade de mobilizar conhecimentos e saberes dominando métodos e técnicas de ensino e a própria matéria a ensinar. Esse domínio científico permitirá a análise crítica do programa e dos materiais científicos pedagógicos à disponibilidade dos estagiários ou produzidos pelos mesmos. Também o domínio e rigor científico ajudam a criar um clima profissional nas interacções estabelecidas no meio educativo.

Dentro da perspectiva do cenário ecológico de supervisão, não podemos esquecer que a supervisão não termina na sala de aula e que as funções do professor também não cessam nesse espaço. Deste modo, é crucial que o orientador tenha uma visão holística do ensino e apresente uma capacidade de análise crítica das instituições, do sistema e da comunidade de forma a poder estabelecer pontes que ajudem os seus estagiários a compreender os alunos dentro da sua realidade escolar mas também dentro da sua realidade comunitária e familiar, a compreender a escola dentro da sua realidade comunitária mas também dentro da sua realidade legal e que possam, deste modo, ser um elo de ligação entre o sistema educativo e a comunidade escolar.

Sendo essencial a reflexão sobre as acções de cada um de forma a que o próprio estagiário seja capaz de analisar as suas atitudes e de se corrigir desenvolvendo a capacidade de auto-compreensão e regulação, o orientador deve ser capaz de encorajar o questionamento e a reflexão. Ele próprio deve ser capaz de reflectir sobre as observações realizadas aos estagiários e de reflectir com os estagiários sobre os resultados das mesmas contribuindo, desse modo, para um melhor auto-conhecimento dos professores em formação. Como Ribeiro refere em Alarcão (2001), “nos processos de supervisão, as atitudes reflexivas do supervisor influenciarão o desenvolvimento de atitudes semelhantes nos candidatos a educadores e professores” (p. 94).

Não podemos esquecer que apesar de tudo, o orientador é uma pessoa e as suas características de personalidade podem, também, facilitar ou dificultar a sua tarefa profissional de auxiliar os professores em formação no seu desenvolvimento. Dentro dessas características pessoais é desejável, acima de tudo, que o orientador tenha atitudes positivas com o sistema educativo, a profissão e os outros. Essas atitudes positivas ajudam a criar condições para que os estagiários que tomam os seus orientadores, na maioria das vezes como modelos, desenvolvam e mantenham gosto pelo ensino e pela sua formação.

Após a formação inicial, a formação contínua do professor é muito importante e muito mais dependente da sua vontade e desejo pelo que se torna essencial que o orientador desenvolva nos seus estagiários um gosto pela formação. Também o estilo de liderança do orientador é importante não só no desenvolvimento do seu relacionamento com cada um dos estagiários mas também na coordenação das decisões dentro do núcleo de estágio que, normalmente, não tem apenas um estagiário mas dois ou três. Uma liderança do tipo democrático (Trindade, 2007, p 93), em que as hierarquias estão bem definidas mas as decisões são, sempre que possível, tomadas com base no diálogo e na discussão conjunta é o mais favorável. Este tipo de liderança implica um maior envolvimento e responsabilização de todos os membros do núcleo de estágio e, em muitos dos casos, favorece igualmente a criação do desejado ambiente de confiança entre orientador e estagiários. Por outro lado, a liderança democrática facilita igualmente os processos de avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos e dos próprios estagiários que, como todos aqueles que já foram orientadores reconhecem, não é um processo fácil. O orientador deve, portanto, saber gerir a avaliação do processo ensino aprendizagem e trabalhar com os estagiários nos planos de acção a seguir.

Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2007) apresenta 10 características interpessoais que os orientadores podem ter mais ou menos desenvolvidas. Assim, são referidos os comportamentos do orientador para com o professor estagiário, as suas práticas e as suas dúvidas podendo ser mais activos ou passivos orientando e dando dicas e referências constantes aos professores em formação ou escutando e questionando estes professores no sentido de compreender melhor as suas perspectivas.

A primeira das características é o atendimento ao estagiário, prestar atenção ao que ele lhe reporta e exprimir essa atenção com interjeições do tipo “sim”, “uhm”. A

segunda característica é a capacidade de clarificação, de interrogar o estagiário de forma a que ele complemente a informação que lhe dá com questões do tipo: “quando diz ... refere-se exactamente a ...?” ou “é capaz de me explicar melhor?”. Uma terceira característica do orientador que se preocupa, acima de tudo, em que o estagiário tome a iniciativa, é o encorajamento, que, no mesmo sentido que a clarificação, pretende incentivar o professor em formação em prosseguir nos seus discursos manifestando, o orientador, interesse nesses relatos com expressões do tipo: “continue” ou “e depois?”. Estas três competências interpessoais referidas por Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2007) são aquelas que determinam o orientador **não-directivo**. O orientador do tipo não-directivo será aquele que, apesar de poder demonstrar todas as outras características no relacionamento interpessoal com os seus estagiários, dá um maior ênfase a estas três atitudes sendo, acima de tudo, “aquele que manifesta desejo e necessidade de atender ao mundo do professor, (...) de esperar que seja ele a tomar a iniciativa” (Alarcão & Tavares, 2007, p. 75).

O orientador do tipo **colaborativo** é aquele que mais interage com o estagiário verbalizando aquilo que ele lhe refere e apresentando propostas para a resolução dos problemas dos estagiários. Assim, estes orientadores desenvolvem, sobretudo, os seguintes as seguintes características: servir de espelho, ou seja, resumir o que o estagiário lhe disse para garantir que compreendeu o que ele lhe pretende transmitir; dar a sua opinião, no fundo, depois de ouvir o estagiário, apresentar as suas ideias e sugestões; ajudar a encontrar soluções para os problemas através da partilha de ideias e propostas e, por fim, negociar com os estagiários discutindo as várias sugestões apresentadas e tentando, com eles, identificar aquelas que melhor se adequam aos casos em análise.

As últimas três características referidas por Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2007) são mais centradas no orientador e menos no estagiário. Assim, temos a orientação, no sentido do orientador referir ao estagiário o que pretende que ele faça e qual a atitude, comportamento ou perspectiva que considera ser a ideal. Há também o estabelecimento de critérios, a inflexibilidade na apresentação de prazos e concretização, por parte do orientador, dos planos de acção do estagiário. Por fim, temos o condicionamento em que em o orientador explicita claramente as consequências das actuações dos estagiários no sentido de condicionar as suas opções.

Quando a ênfase é dada a estes três últimos *skills*, temos um orientador do tipo **directivo**.

Esta classificação proposta por Glickman (1985, citado por Alarcão & Tavares, 2007) será a que adoptaremos na interpretação dos dados recolhidos e na identificação das principais características dos orientadores participantes deste estudo.

Independentemente das preferências dos professores irem num sentido ou em outro, na realidade, não podemos referir que existe um tipo de orientação melhor e um pior. Muitas variáveis estão em jogo, inclusive as próprias características dos estagiários. Alguns estagiários podem estar numa fase de desenvolvimento pessoal ou profissional em que não tenham ainda a capacidade de tomar decisões, o que inviabiliza o tipo de orientação não-directiva.

A relação de formação do tipo colaborativo é considerada por Moreira e Alarcão em Sá-Chaves (1997) como a base da formação reflexiva que facilita a “automização progressiva e uma maior responsabilização pela acção” (p.121) por parte dos formandos. Contudo, temos de reconhecer que as fases de desenvolvimento pessoal e profissional destes condiciona a relação desenvolvida com o orientador.

A relação que se estabelece entre o orientador e os seus estagiários é trabalhada em ambos os sentidos e depende, necessariamente, das características pessoais de todos os envolvidos. Blumberg (1980, citado por Alarcão & Tavares, 2007, p. 76) identificou quatro tipos de relação: a) a relação em que o orientador de escola ouve e dá espaço aos estagiários mas também intervém activamente, referida como uma relação **muito directa e muito indirecta**; b) aquela relação em que o orientador comenta e critica o estagiário sem prestar atenção à sua perspectiva e às suas opiniões, uma relação **muito directa e pouco indirecta**; c) a relação em que o orientador ouve o estagiário, aproveita as suas ideias mas não lhe apresenta as suas próprias sugestões, é uma relação **pouco directa e muito indirecta**; d) por fim, existe a relação em que o orientador tem, sobretudo, um papel passivo, sem grande intervenção na actividade do estagiário quer para escutar quer para dar a sua opinião, é a relação **pouco directa e pouco indirecta**.

Estes vários tipos de relações ajudam-nos a compreender a interacção entre os orientadores e os estagiários. Por um lado, os orientadores que apresentam um tipo de orientação directivo têm, com os seus estagiários, uma relação mais directa do que

indirecta e os que apresentam um tipo de orientação não-directivo desenvolvem, com os seus estagiários, uma relação mais indirecta do que directa. O equilíbrio é atingido pelos orientadores que apresentam um tipo de orientação colaborativo que desenvolvem, com os seus estagiários, uma relação muito directa e muito indirecta.

1.2. Breve percurso histórico

A massificação da educação que se verificou a meados do século passado conduziu a um aumento considerável do número de alunos nas escolas. Este aumento conduziu à necessidade de recrutamento de mais professores e o variado leque de alunos que chegava à escola obrigou a alterações e aperfeiçoamento na formação dos professores.

A 25 de Agosto de 1948 é publicado o Estatuto do Ensino Profissional Industrial e Comercial no Decreto-Lei nº 37029. Esta foi a primeira legislação que encontramos que menciona a exigência de um estágio pedagógico para a habilitação profissional dos professores. Acerca da formação pedagógica dos professores, o capítulo XV, secção I e artigo 228º deste documento legal refere que a “formação profissional dos professores é obtida pela habilitação nas cadeiras da secção pedagógica da Faculdade de Letras e pela realização de um estágio de dois anos”. Este estágio, como é mencionado na alínea c do ponto 2 do artigo 231º exige a aprovação prévia num exame de admissão para o mesmo. Este estágio era orientado pelo denominados “professores metodólogos” que deveriam ser professores efectivos das escolas onde os estagiários desenvolviam as suas práticas de formação. Contudo, embora sendo a habilitação com as cadeiras da secção pedagógica da Faculdade de Letras uma condição preferencial para o desempenho destas funções, esta não era condição necessária para o exercício da função de professor metodólogo. Estes professores, além de exercerem as funções hoje desempenhadas pelos orientadores das escolas, tinham como função apresentar, té 31 de Julho, ao director da escola, “uma nota das disciplinas, turmas e horários que melhor (conviessem) ao serviço de estágio” (secção II, artigo 261º). Quanto às funções do estágio definidas no artigo 262º deste decreto-lei, estas são muito semelhantes às actuais adicionadas pela exigência de estudar didáctica geral ou especial e da participação no serviço de exames a qual deixou de ser obrigatória há muito pouco, aquando do fim da

existência de um contrato entre os estagiários e as escolas onde exerciam esse mesmo estágio.

O Decreto-Lei nº 48868 de 17 de Fevereiro de 1969 revê a regulamentação “da formação pedagógica dos professores do ensino liceal e do ensino técnico profissional”, como é explicado na introdução. Estamos, portanto, a referir-nos à regulamentação dos estágios pedagógicos dos professores dos actualmente designados ensino secundário e cursos tecnológicos. Este documento dá indicações algo imprecisas sobre as tarefas a realizar no previsto ano de estágio mas fortalece o carácter formativo do estágio e indica, como áreas de trabalho dos estagiários nesse ano, o “estudo e aplicação de métodos, processos e técnicas de ensino e aprendizagem” (art. 2º alínea a)), o “conhecimento genérico da respectiva legislação e noções práticas de administração escolar” (art. 2º alínea b)) e o desenvolvimento de “actividades culturais complementares e de ar livre” (art. 2º alínea c)). Os professores metodólogos de cada escola, em conjunto com o respectivo director da escola formavam o “conselho de metodólogos”. Ficava à responsabilidade deste conselho a elaboração do plano de actividades anual dos núcleos de estágio o que, necessariamente, conduzia a uma diversidade muito grande de actividades em escolas diferentes, mesmo para estágios do mesmo grupo disciplinar. Lê-se, no ponto 2 do artigo 18º do Decreto 49205 o seguinte:

“Nas localidades em que se realizem estágios em mais do que uma escola, fazem parte do conselho, para a elaboração do plano de actividades comuns a todos os grupos, os directores e os professores metodólogos em exercício em todas essas escolas.”

Podemos, então, verificar que, apesar da organização geral dos estágios ser muito centralizada visto estar unicamente à responsabilidade do Ministério da Educação Nacional, as tarefas a realizar eram muito descentralizadas e dependiam quase unicamente das escolas que acolhiam os estagiários.

Por seu lado, os professores estagiários podiam ter uma variedade de formações-base, determinadas no Decreto-Lei nº 49205, desde licenciaturas em engenharias a bacharelatos em áreas de formação científica. Ficava ainda ao critério do Ministro da Educação Nacional autorizar, após a prestação de provas, a frequência destes estágios por parte de candidatos sem a formação exigida legalmente. É interessante notar que

este mesmo decreto refere os grupos disciplinares do antigo ensino liceal e que, basicamente, são os grupos que se mantiveram em vigor até há cerca de 5 anos.

Nesta primeira legislação, era obrigatória, aos estagiários, a leccionação de todas as disciplinas do seu grupo que fossem ministradas na escola e era aconselhada a leccionação a mais do que um nível dos cursos a que essas disciplinas pertencessem mesmo que, para isso, fosse necessária a mudança de turma no decurso do ano lectivo. Apesar de ser esta uma das primeiras referências ao estágio pedagógico, não é ainda considerada como obrigatória a frequência destes visto que está previsto, no artigo 15º do Decreto-Lei 48868 a possibilidade dos candidatos a professores requererem Exame de Estado (necessário para ingresso na carreira docente) com dispensa de frequência de estágio.

Em Outubro de 1971 é elaborado o Decreto nº 443/71, sob a responsabilidade do ministro Veiga Simão, que introduz o estágio pedagógico como parte integrante dos ramos de formação educacional das licenciaturas em matemática, química, física, biologia e geologia. O nº 2 do artigo 5º deste Decreto remete para um diploma especial que visa regulamentar o estágio das licenciaturas nos ramos de formação educacional das Faculdades de Ciências. Apesar destes estágios terem entrado em vigor, este diploma de regulamentação só foi publicado depois da revolução de 25 de Abril.

A Portaria 786/76 de 31 de Dezembro refere que a “inscrição nos estágios pedagógicos do ramo de formação educacional das Faculdades de Ciências será efectuado na secretaria da Universidade a que o aluno pertence”. Esta portaria atribui a cada estagiário regências de aulas nas duas turmas do orientador mas não refere a possibilidade destes terem uma turma própria. Além dos orientadores de escola – um para o ensino secundário e um para cada uma das duas disciplinas de grupo no denominado ensino preparatório – e dos estagiários, este diploma integra ainda em cada núcleo de estágio um professor universitário que deverá limitar a sua orientação às questões científicas deixando para o orientador de escola as questões pedagógico-didáticas. As novas comissões de estágio passam a ter a constituição que todos lhes conhecemos, os professores universitários e orientadores das escolas do mesmo grupo disciplinar e um representante dos estagiários por cada núcleo de estágio. Assim, tenta-se obter uma maior uniformidade nas decisões tomadas relativamente a todos os núcleos de estágio de um mesmo grupo disciplinar. Contudo, a descentralização da organização

geral dos estágios aumenta com a passagem da responsabilidade de distribuição dos estagiários para as diferentes Faculdades de Ciências em que estes se encontravam inscritos.

A legislação sob a qual a maioria dos estagiários a frequentar o ano de estágio no ano lectivo 2008/2009 se regiu advém da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, publicada em Diário da República a 14 de Outubro de 1986. Deste diploma surge o Decreto-Lei nº 344/89 que estabelece as normas jurídicas de funcionamento dos estágio pedagógicos que estiveram em vigor até ao ano lectivo 2008/2009.

Em 1997 há uma primeira revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo que reforça a importância da formação pedagógica como complemento a uma licenciatura na formação dos professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário mas que não define novas regulamentações para os estágios. A 30 de Agosto de 2005 é publicada em Diário da República a Lei nº 49/2005, uma segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. A portaria 1097/2005 de 31 de Outubro veio regulamentar os aspectos relativos à realização da unidade curricular estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Este é o diploma que se encontra em vigor para a maioria dos estágios pedagógicos até ao ano lectivo 2008/2009, ano a partir do qual os estágios deverão ser realizados ao abrigo do Decreto-Lei 43/2007 que definiu os estágios do grupo disciplinar de matemática da Universidade da Madeira no ano lectivo em que decorreu este estudo. Os estagiários deste grupo disciplinar estavam inscritos no plano de estudos anterior ao Processo de Bolonha, contudo, tinham concluído algumas unidades curriculares no ano lectivo anterior com o objectivo de se integrarem no novo plano de estudos. Quando se inscreveram para o estágio ainda não lhes tinha sido dada resposta pelo que, até ao mês de Março, estes estagiários ainda não sabiam se seriam ou não integrados no novo plano de estudo. Quase no final do 2º período lectivo, aquando da mudança de reitor da Universidade da Madeira, receberam a confirmação de que estariam integrados no novo plano de estudos e, apenas a partir dessa data, estagiários e orientadores tomaram conhecimento de que o estágio pedagógico dos formandos de matemática era regulamentado pelo Decreto-Lei 43/2007.

1.2.1. Normas legislativas em vigor

Este estudo teve lugar num ano de quase transição que deveria ser o último ano em que haveria licenciados em ensino a fazer estágio e a partir do qual os estágios em ensino passariam a integrar os mestrados profissionais. Contudo, e apesar de abordar este estudo dessa forma, alguns dos estagiários – os da licenciatura em matemática – souberam no mês de Março do ano lectivo em que decorriam os estágios que estavam a frequentar o mestrado em ensino de matemática de acordo com o Decreto-Lei 43/2007. Pelos motivos referidos elaboraremos, de seguida, um paralelo entre os diplomas que regeram os estágios pedagógicos até ao presente ano lectivo e os que irão reger os mestrados profissionais que fornecerão habilitação para a docência segundo o referido Decreto-Lei.

1.2.1.1. Os estágios pedagógicos das licenciaturas em ensino

O Decreto-Lei nº 344/89 define o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Portanto, os professores que foram objecto do nosso estudo, professores em formação para a habilitação profissional de docência no 3º ciclo do ensino básico e no secundário estão abrangidos por este decreto. O artigo 3º deste decreto define que a formação inicial dos professores é de ensino superior devendo contemplar uma formação pedagógico-didáctica. De forma a garantir esta formação, a estrutura curricular das licenciaturas em ensino tem de ter uma “componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada” (artigo 15º ponto 1 alínea c)). As finalidades desta componente pedagógica é o desenvolvimento das competências docentes e de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica. Dentro das possíveis modalidades previstas para a prática pedagógica dos alunos das licenciaturas em ensino estão não só actividades diferenciadas ao longo do curso mas também um estágio na fase final da formação inicial.

Estes estágios pedagógicos regem-se pela Portaria 1097/2005 de 21 de Outubro, referida anteriormente, e que regula o estágio pedagógico dos cursos de formação inicial

de professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário. Esta portaria surgiu, em parte, devido ao desajustamento das normas dos estágios pedagógicos perante a realidade. Entre essas normas desajustadas e que originavam não só contrangimentos mas também problemas de gestão escolar está a remuneração dos estagiários e a sua responsabilização por turmas, alunos e respectiva avaliação ainda anteriormente à conclusão do estágio. A legislação regulamenta algumas especificidades dos estágios, como o facto da formação para docência do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário dever incluir a realização de estágio em turmas de 3º ciclo e secundário ou nos casos do estágio no 2º ciclo, que o orientador de escola deverá ter duas turmas preferencialmente de níveis distintos. Estas recomendações existentes na legislação nem sempre são consideradas aquando da atribuição de turmas aos orientadores de estágio. Notámos desde logo uma certa incongruência visto que alunos provenientes de uma mesma licenciatura e colocados nas escolas de acordo com as suas médias de conclusão e opções pessoais acabam a realizar a sua actividade lectiva em níveis de escolaridade tão distintos como o 6º e o 12º anos. Não é referido o número de turmas e de disciplinas de que os orientadores de escola devem ser titulares e, portanto, aquelas que o próprio estagiário leccionará. Então, estes aspectos não são sujeitos a restrições por parte da Universidade havendo, novamente, uma elevada diversidade de situações de escola para escola.

As referências que surgem na legislação, desde o Diário da República ao regulamento da universidade, mencionam duas turmas de 2º ciclo ou uma de 3º ciclo e uma de secundário. Não é fácil cumprir estas exigências quando a tendência é, como referia já o documento de trabalho da Comissão ad-hoc do CRUP para a formação de professores de Junho de 2001, “para separar, em escolas distintas, o ensino básico (2 e 3º ciclos ou mesmo 1º, 2º e 3º ciclos) do secundário” (p. 7). Apesar deste documento ser anterior à portaria que regulamenta os actuais estágios pedagógicos, esta não seguiu o seu conselho e manteve a formação inicial no 3º ciclo e secundário o que acaba por não ser concretizado na prática, apesar de ser mencionado no Decreto-Lei 344/89 que a formação para a docência num determinado ciclo habilita também o formando para a docência nos níveis escolares anteriores.

Uma outra situação pouco definida prende-se com o facto desta portaria não se referir, em nenhuma ocasião, às restantes actividades de cariz não-lectivo a desenvolver pelo estagiário na escola. A portaria regulamenta a realização dos estágios definindo

que estes são realizados nas turmas atribuídas ao orientador de escola e que compreende as actividades que o estagiário desenvolve nessas turmas, sendo que a responsabilidade é do orientador de escola que supervisiona todas as actividades. Deste modo, apenas os regulamentos internos das universidades apontam para a realização de actividades não-lectivas. No caso do regulamento interno da Universidade da Madeira – instituição à qual pertencem os estagiários alvo do nosso estudo – essas actividades são remetidas para as Comissões de Estágio constituídas pelos orientadores da UMa, os orientadores das escolas e um representante estagiário de cada núcleo.

Fora da sala de aula, as actividades previstas, em portaria, para os estagiários, prendem-se unicamente com a participação nas reuniões dos órgãos das escolas a que pertenceriam caso fossem professores de pleno direito e a participação na planificação das aulas e na preparação de materiais didácticos e instrumentos de avaliação.

A legislação não menciona a carga horária lectiva do estagiário. O número de aulas a leccionar pelo estagiário em cada uma das turmas é definida pelas Comissões de Estágio ou pelos próprios professores das escolas sendo que, para uma mesma licenciatura e num mesmo ano lectivo, é possível que existam estagiários a leccionar todas as aulas de uma turma durante o ano lectivo e, em outra escola, um estagiário só leccionar 3 ou 4 semanas de aulas por período. Este vazio legal cria discrepâncias na formação de professores da mesma disciplina no mesmo ano lectivo que podem, inclusive, conduzir a atritos e, sem dúvida, conduzem a algumas dúvidas nas avaliações.

Como podemos verificar pela análise da documentação legal que rege os estágios pedagógicos e à qual tivémos acesso – a portaria 1097/2005 e o regulamento dos Estágios Pedagógicos da Universidade da Madeira – as orientações legais são, em alguns casos, impraticáveis e, infelizmente, em outros simplesmente descuradas.

1.2.1.2. Os mestrados em ensino

O Decreto-Lei nº43/2007 surge na sequência da alteração feita, em 1997, à Lei de Bases do Sistema Educativo e visa aprovar o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário no contexto do Processo de Bolonha. Primeiramente, este decreto vem trazer a

obrigatoriedade da habilitação profissional para a docência num determinado domínio e esta será a nível de mestrado na especialidade correspondente. Na estrutura dos ciclos de estudos conducentes a essa habilitação, é obrigatória, além da formação geral, a formação cultural, social e ética, em metodologias de investigação educacional e na área da docência bem como as componentes de formação de didácticas específicas e a iniciação à prática profissional.

No que se refere à iniciação à prática profissional, esta inclui observação e colaboração em situações de educação e ensino e prática de ensino supervisionada (o estágio pedagógico) proporcionando aos mestrados experiências de planificação, ensino e avaliação e realizando-se em turmas dos diferentes níveis e ciclos de ensino em relação aos quais se pretende a habilitação. Neste decreto é salvaguardada a questão da cada vez mais recorrente separação dos níveis de 3º ciclo e secundário em escolas diferentes possibilitando a realização da prática pedagógica em estabelecimentos de ensino distintos em caso de necessidade. O objectivo fundamental desta componente de iniciação à prática profissional que inclui a prática de ensino supervisionada, prende-se com o desenvolvimento profissional do futuro professor no sentido de manter uma postura crítica e reflexiva relativamente à sua vida profissional. Esta componente que de formação tem um peso de 40% no ciclo de estudos de mestrado em ensino para habilitação à docência no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

De forma a garantir a componente de iniciação à prática profissional dos futuros professores, está previsto no referido decreto-lei a celebração de protocolos entre os estabelecimentos do ensino superior que disponibilizam os mestrados em ensino e as escolas de ensinos básico e secundário que passam a denominar-se escolas cooperantes. Nessas escolas cooperantes, os mestrados desenvolvem não só a prática pedagógica supervisionada mas também acções de investigação e de desenvolvimento em educação. Os docentes das escolas de ensinos básico e secundário que supervisionam a prática pedagógica dos futuros professores são denominados de orientadores cooperantes e a sua selecção é feita de forma semelhante à legislada anteriormente.

1.2.2. Um paralelo entre o presente e o futuro

Reflectindo um pouco sobre a estruturação dos estágios pedagógicos de acordo com o Decreto 344/89 e os mestrados em ensino segundo o Processo de Bolonha, podemos encontrar diferenças mas também algumas semelhanças.

Duas grandes novidades emergem com o decreto-lei que regulamenta a formação para habilitação para a docência. A primeira trata-se exactamente da determinação do tipo de habilitação necessária para a docência. Enquanto no passado e muito provavelmente devido à necessidade causada pela massificação da educação, era possível existir professores habilitados para o ensino com habilitação própria ou com habilitação suficiente, após a publicação do Decreto-Lei nº43/2007 torna-se necessário uma habilitação académica superior com os créditos mínimos de formação na área de docência fixados para essa especialidade seguida de uma formação conducente à qualificação profissional para possuir habilitação profissional para a docência. Enquanto que, até ao presente o grau exigido era o de licenciatura, após a entrada em vigor das novas normas, passa a ser necessário um mestrado em ensino.

A necessidade de se estabelecer um protocolo entre os estabelecimentos de ensino superior e os estabelecimentos de ensinos básico e secundário estava já patente na portaria que, desde 2005, regulamentava os estágios. Contudo, um dos principais problemas que se levantava na escolha das escolas com as quais estabelecer protocolos e que já tinha sido referido no documento de reflexão do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) resolve-se com a nova regulamentação habilitação profissional para a docência. De facto, uma das maiores dificuldades das Universidades na selecção das escolas para estabelecer protocolos era o facto de existir já uma grande separação entre o 3º ciclo e secundário com a tendência para agrupar os 2º e 3º ciclos e deixar as escolas secundárias apenas com os 10º, 11º e 12º anos. De acordo com o decreto-lei que estabelece os mestrados em ensino, passa a ser real a possibilidade dos estagiários fazerem a sua prática pedagógica supervisionada em escolas diferentes estando numa, a realizar a prática no 3º ciclo e na outra no secundário. Contudo, mantém-se a indefinição no que diz respeito à responsabilidade referente à(s) turmas a que lecciona bem como o número de turmas, de aulas ou de disciplinas em que exerce a prática pedagógica supervisionada.

Os novos mestrados em ensino têm bem definida legalmente toda a sua estrutura, referindo-se às diferentes componentes da formação e aos pesos que cada uma delas tem na totalidade de créditos atribuídos ao mestrado. Dentro dessa estrutura surge a obrigatoriedade de uma formação cultural, social e ética e de uma formação em metodologias da investigação educacional que anteriormente não existiam. A formação cultural, social e ética deixa transparecer a compreensão da necessidade do professor conseguir estabelecer a ponte entre a escola e a comunidade, entre a sala de aula e a família. Para que o professor possa responder a essa exigência de educação e não apenas de instrução dos seus alunos deve conhecê-los, conhecer o meio em que se integram e ter as ferramentas necessárias para trabalhar perspectivando esse ambiente sem ultrapassar os limites éticos. Esta formação pretende responder às novas exigências da profissão de professor. Por outro lado, a obrigatoriedade de formação em metodologias de investigação em educação aponta para um novo perfil de professor, o professor que é capaz de organizar as suas aprendizagens ao longo da vida e de pesquisar e investigar no sentido de melhorar o seu desempenho profissional e, simultaneamente, ajudar cada vez mais os seus alunos e as suas aprendizagens.

A sociedade está em constante mutação, a investigação em educação faz novas propostas, descobrem-se novos caminhos e melhores percursos que podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos de acordo com as necessidades de cada um. O professor deve estar preparado para, ele próprio, através das suas experiências e da realidade da sua sala de aula, procurar descobrir esses novos caminhos. O novo perfil necessário ao professor é completamente assumido pelo Decreto-Lei 43/2007 ao referir-se à promoção, junto dos candidatos a professores de uma “postura crítica e reflexiva relativa aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional” (art. 14º, ponto 4 alínea d)). Essa postura está, portanto, não só implícita no plano curricular destes mestrados mas também explícita na concepção das actividades integradas de iniciação à prática profissional.

Além da estrutura curricular da formação para a habilitação para o ensino, as próprias tarefas a realizar pelos candidatos a professores estão bem definidas e refere-se, no caso da prática pedagógica supervisionada, especificamente, as tarefas de planificação, ensino e avaliação. Enquanto a primeira e a segunda estavam mais ou menos evidentes na legislação referente aos actuais estágios pedagógicos, a realidade é que, apesar de ser referido que o estagiário deve participar nas reuniões de avaliação

como observador, o seu directo envolvimento na avaliação dos alunos é definido apenas no mestrado em ensino.

1.3. Para uma prática reflexiva

Ao longo dos anos, os professores habituaram-se a desenvolver o seu trabalho de preparação e análise dos acontecimentos da sala de aula de forma individual e até mesmo isolada uns dos outros. As modificações introduzidas no ensino sob a forma de exigências a nível do currículo e de propostas didácticas, foram sendo integradas na prática lectiva dos professores de forma individual e sob a perspectiva pessoal de cada um.

A resistência de cada professor às mudanças infligidas pelo sistema na educação conduzem a um aumento do isolamento dos professores tentando camuflar a negação dessas mudanças ou simplesmente receando que a implementação das mesmas seja criticada pelos colegas. Por norma, os professores não partilham, isolam-se uns dos outros e têm muitas dificuldades em apresentar os seus medos e críticas aos colegas preferindo escondê-los. Como referem Sá-Chaves e Amaral em Alarcão (2000), “o professor (...) isola-se cada vez mais, a maior parte das vezes pelo receio de se expôr; outras, mais raras, por causa de um orgulho menos natural e menos saudável para si próprio e para aqueles com quem e para quem actua.” (p. 81).

Para evitar que os novos professores em convívio com os outros ou como consequência dos seus próprios receios, venham a apropriar esses hábitos de isolamento, é importante, desde a sua formação inicial, integrá-los no grupo de trabalho capaz de partilhar as experiências individuais e transformá-las em reflexões de grupo que possam contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os membros do grupo. Assim, segundo as palavras de Perrenoud (1999) “convém reforçar a sua preparação para uma prática reflexiva, para a inovação e para a cooperação” (p. 5).

1.3.1. A importância da partilha pedagógica

Na nossa perspectiva, a partilha pedagógica consiste na troca de material pedagógico criado para as aulas, de testes e fichas de trabalho mas também na troca de descobertas individuais, de ideias e de opiniões sobre as práticas pedagógicas entre professores. Esta partilha pode ocorrer entre professores da mesma disciplina e do mesmo nível de ensino com os naturais benefícios para os professores e, principalmente, em termos dos níveis de aprendizagem dos alunos.

A colaboração entre os professores que inclui a troca de materiais pedagógicos facilita o trabalho do professor que pode utilizar materiais criados pelos colegas e adaptá-los às necessidades das suas turmas. Também a discussão de ideias e descobertas amplia os conhecimentos dos professores permitindo que estes possam aproveitar ideias que lhes pareçam adequadas, mas também questionar e debater propostas que lhes pareçam desadequadas.

Estas partilhas podem ocorrer, igualmente, entre professores da mesma disciplina mas de níveis diferentes e, nesse caso, o primeiro benefício que surge é o de proporcionar uma regularidade ao longo dos anos para os alunos pois os professores podem melhor conhecer as aprendizagens que eles fizeram no passado. Por sua vez, o melhor conhecimento sobre essas aprendizagens e os seus alunos facilita a organização do professor em acções que vão de encontro às necessidades dos seus alunos. Assim, ganham todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem: o professor beneficia por ver a organização do seu trabalho facilitada, os alunos nas aprendizagens e desenvolvimento de competências pelas propostas didácticas estruturadas no sentido de corresponderem às suas necessidades individuais e enquanto grupo-turma.

A partilha pedagógica pode, também, ocorrer entre professores que leccionam diferentes disciplinas. Esta partilha permite uma homogeneização de terminologias e situações. Muitas vezes os conhecimentos apropriados pelos alunos numa disciplina exigem conhecimentos trabalhados noutras. Podemos referir, por exemplo, a situação das ciências e da necessidade de conhecimentos básicos de matemática para o estudo da física ou da química. Nem sempre esses conhecimentos já foram apropriados por questões de gestão de currículo ou mesmo por questões curriculares centrais e torna-se

essencial que os professores das restantes disciplinas de ciências tomem conhecimento dessa situação de forma a melhor saberem o que esperar dos seus alunos.

Em última instância pode ser necessário que o professor seja forçado a introduzir conteúdos que não são, directamente, do âmbito da sua disciplina de forma a que os seus alunos tenham conhecimento anterior necessário à apropriação de novos conhecimentos. Estes processos quase paralelos de ensino-aprendizagem podem ser eliminados ou, pelo menos, melhor executados, se houver colaboração entre professores de disciplinas distintas. Também sabemos que existem conteúdos que são leccionados em diferentes disciplinas e, infelizmente, nem sempre são leccionados com recurso à mesma nomenclatura ou com o mesmo rigor científico. Nestes casos, torna-se de primordial importância que os professores, que normalmente desconhecem os conteúdos das outras áreas científicas que os seus alunos frequentam, comuniquem e troquem impressões com os colegas dessas diferentes áreas de forma a não introduzirem confusões na aprendizagem dos seus alunos. Portanto, um dos principais objectivos da partilha pedagógica é eliminar algumas ideias que existem nos alunos de todos os níveis de ensino de que “Isso já foi no ano passado” ou “Na outra disciplina isso é diferente, não deve ser a mesma coisa”.

Podemos, então, facilitar o processo de aprendizagem com recurso à colaboração e partilha pedagógica fornecendo uma continuidade temporal e uma transversalidade de conteúdos que permitirão aos alunos relacionar assuntos e compreender melhor os conteúdos.

Certamente que a partilha pedagógica promove uma atitude de reflexão, o que constitui uma vantagem para o professor e para todo o processo de ensino-aprendizagem. A troca de ideias, de descobertas individuais e de opiniões sobre as práticas pedagógicas dos colegas conduzem a uma reflexão conjunta e individual sobre todos os instrumentos e situações partilhados. Assim, quando o material pedagógico é partilhado e discutido entre os professores, aqueles que não o criaram mas que o vêem pela primeira vez com o objectivo de o analisar para estudarem a possibilidade de o utilizar nas suas turmas, vão reflectir sobre essas propostas didácticas. Essa reflexão conduzirá a uma opinião que, normalmente, é partilhada com o colega que disponibilizou o material. Então, o professor que produziu o material será, também, obrigado a reflectir sobre o próprio material que criou. O mesmo acontece se falarmos

sobre as práticas pedagógicas efectivas, as aulas leccionadas, os percursos pedagógicos delineados para os nossos alunos. A partilha desses percursos e práticas com os colegas conduzirão a processos de reflexão conjunta e individual que, inevitavelmente, contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor e para uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem disponibilizado aos alunos.

Os estagiários, o grupo-alvo deste trabalho de investigação, são professores com características particulares que potenciam a importância da partilha pedagógica. Na realidade, algumas das características do trabalho desenvolvido por estes professores durante o seu ano de estágio obriga mesmo a que ocorra essa partilha pedagógica. Antes de mais, convém referir que estamos a falar, na maioria dos casos, de professores em início de carreira e, portanto, cuja experiência profissional é nula ou muito reduzida. A troca de ideias e opiniões sobre como conduzir a prática pedagógica, como construir materiais didáticos ou as atitudes a tomar dentro da sala de aula permitem o conhecimento de situações diversas pelas quais não passam todos, necessariamente, nesse primeiro ano de leccionação. As partilhas são importantes quer com os colegas quer com o orientador de escola cuja vasta experiência profissional oferece uma visão mais ampla sobre as possibilidades dentro da profissão, dentro da área de conhecimento dos estagiários e dentro da própria sala de aula.

A importância das partilhas, para os estagiários, está também directamente relacionada com a organização da leccionação. Na verdade, temos dois casos característicos do estágio. Num primeiro caso, mais raro nos nossos dias, o orientador de escola tem turmas em número suficiente para todos os estagiários e, portanto, cada professor em formação lecciona a uma turma diferente. Sendo todas essas turmas do mesmo nível de ensino, é também importante a troca no sentido do maior controlo sobre o ritmo do desenvolvimento de processo de ensino-aprendizagem de cada uma das turmas. Outra situação, a mais comum entre os estagiários actualmente, é a partilha de turmas. Porque o orientador de escola não tem um horário suficientemente vasto para permitir uma turma para cada estagiário ou simplesmente por decisão do próprio orientador, Comissão de Estágio ou Direcção da escola, na maioria dos casos os estagiários partilham uma ou mais turmas (normalmente, pelo menos, duas turmas). Nestes casos, a partilha pedagógica não é só importante mas torna-se essencial.

Quando os professores em formação leccionam aos mesmos alunos de forma consecutiva, é crucial conhecerem as situações que ocorrem com esses alunos durante as aulas que são leccionadas pelos outros professores quer por motivos de disciplina, quer por motivos de avaliação ou mesmo de modo a detectar persursos de aprendizagem mais poderosos para cada aluno. Essa partilha pode ser directa ou indirecta. A partilha directa, ou seja, a assistência às aulas dos colegas ou do orientador fornece, ao estagiário, informações não só sobre as atitudes dos alunos e sobre o desenvolvimento curricular dentro da turma mas permite uma observação de reacções comportamentais da turma à actuação de um professor. A observação desta resposta individual – aluno a aluno – ou colectiva – da turma como um todo – à aula do colega conduz a uma reflexão não só sobre o trabalho do outro professor mas sobre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na própria turma e, inevitavelmente, sobre a sua própria prática profissional. Assim, essa partilha fomenta reflexões individuais por parte de cada estagiário mas também reflexões que poderão ser conduzidas em grupo dentro do núcleo de estágio permitindo que, com a participação de todos, cada um proceda a uma reflexão sobre o seu trabalho que deverá conduzir a mudanças de atitudes e comportamentos.

1.3.2. O professor reflexivo

O conceito de reflexão e de professor reflexivo surgiu nas últimas décadas do século passado. Em 1983, Schön refere-se à reflexão como um elemento fundamental do desenvolvimento profissional em 1993, Zeichner considera-a um ingrediente fundamental na formação de professores e em 1997 Shuman refere-se a ela como característica de comunidades aprendentes (Oliveira-Formosinho, 2002).

Segundo John Dewey, a reflexão é “uma forma especializada de pensar” (Alarcão, 1996, p. 175). Na verdade, reflectir implica uma tentativa consciente de conhecer a realidade. As nossas acções e atitudes enquanto professores surgem, muitas vezes, como uma reacção aos conteúdos programáticos que temos para leccionar e os objectivos que pretendemos que os nossos alunos atinjam bem como às competências que neles pretendemos desenvolver. Toda a nossa vida profissional é gerida por referentes externos a nós mesmos que podem ser as normas legislativas emanadas do Ministério da

Educação ou os nossos alunos. São acções que resultam de normas instituídas desenvolvidas ao longo dos anos e que se constituem com base nas experiências pessoais anteriores e nos resultados das mesmas. Apesar de, durante décadas, o professor ter sido chamado a excluir da sua realidade profissional a sua própria pessoa e o conhecimento experiencial que apropriou ao longo dos anos, a verdade é que o professor não pode alimentar uma crise de identidade e pode tirar benefícios da sua experiência. Assim, estabeleceu-se uma cisão com abordagens de formação de outros tempos e hoje em dia a experiência do professor, enquanto pessoa e enquanto profissional é valorizada e considerada uma fonte de aprendizagem. A formação do professor reflexivo responsabiliza o professor pela gestão das suas aprendizagens numa “tentativa de restituir aos professores a identidade perdida” (Alarcão, 1996, p. 175).

A reflexão que se pretende desenvolver não é espontânea mas sim metódica e colectiva, “alimentada pela vontade de fazer o seu trabalho de modo mais eficaz e ao mesmo tempo o mais próximo possível de sua ética” (Perrenoud, 1999, p. 10). A reflexão é uma tarefa complexa que obriga o professor a consciencializar-se da sua realidade pessoal e profissional e a pensar nas suas experiências diárias. Esse pensamento direccionado, que pode ser individual ou, preferencialmente, fomentado pelo grupo, irá valorizar a experiência individual de cada um permitindo que possa questionar-se sobre os caminhos escolhidos e as decisões tomadas. É através do questionamento que o professor encontra outros caminhos e outras possibilidades que pode experimentar e, deste modo, descobrir melhores formas de orientar o processo de ensino-aprendizagem e o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Schön define três tipos de reflexão: a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. A primeira é aquela que realizamos no decorrer de uma situação e que nos obriga a pensar novas formas de agir e de melhorar a nossa actuação. É, por exemplo, a que ocorre quando estamos a leccionar uma qualquer matéria e, compreendendo que os alunos não estão a atingir os objectivos pretendidos, introduzimos um novo e mais evidente exemplo ou um exercício mais adequado. Esta reflexão ocorre, portanto, quando o professor é surpreendido com uma situação que não previa e que, utilizando a sua própria experiência pessoal passada, toma a decisão de identificar e experimentar uma solução. Deste modo, pode observar um novo resultado que irá, inevitavelmente, enriquecer a sua experiência profissional. As segunda e terceira reflexões surgem depois da acção, obrigando à disponibilização de tempo para

“regressar” mentalmente à acção e às decisões tomadas durante a mesma e podem decorrer da colaboração e partilhas entre os professores. A reflexão sobre a acção é uma reflexão sobre os processos construídos, sobre as acções executadas. Esta reflexão surge da tentativa de compreender os motivos da acção e, desta forma, compreender também a identidade profissional do sujeito. O professor reflecte sobre as suas actuações profissionais procurando explicações para as mesmas, motivos, vantagens e desvantagens e, de certa forma, tentando também encontrar alternativas para as suas acções.

A reflexão sobre a reflexão na acção conduz, igualmente, o professor para o momento da acção, mais especificamente para o momento em que ocorre a reflexão na acção. Assim, o professor reflecte não só sobre o que aconteceu mas sobre a sua própria interpretação do que aconteceu e pode confrontar essa interpretação, os seus significados pessoais, com outros possíveis significados. Deste modo, a reflexão prepara o professor para diferentes caminhos não só na acção futura mas também na reflexão na acção futura. É essa reflexão que dará ao professor ferramentas para que por sua iniciativa, possa desenvolver-se profissionalmente, possa evoluir e percorrer novos caminhos ou os mesmos caminhos de modos diferentes. As reflexões sobre a acção e sobre a reflexão na acção permitirão que o professor continue a sua aprendizagem ao longo da sua vida profissional.

A reflexão advém do questionamento e sugere as mudanças. O professor reflexivo aprende constantemente sobre si próprio e sobre a sua profissão o que lhe permite fazer melhores e mais conscienciosas escolhas profissionais. No fundo, a reflexão proporciona a autonomia, a capacidade do professor tomar decisões conscientes por iniciativa própria por forma a melhorar a sua prática profissional. O professor reflexivo é aquele que procura “rever” a sua prática profissional de forma a poder descrevê-la, analisá-la e analisar as suas próprias concepções que conduziram a determinadas tomadas de posição. Assim, em última instância, decidirá sobre as formas de melhorar, conscientemente, essa mesma prática.

Referindo-se a Schulman (1992), Alarcão (1996) sublinha a reflexão para a acção. A reflexão para a acção é a reflexão que conduz a uma mudança de atitude, de comportamento. A reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem pode originar a consciencialização da necessidade de procura de novos conhecimentos, ou de

desenvolvimento de novos materiais ou estratégias de abordagem. Assim, a reflexão dá origem a uma nova acção por parte do professor. Inevitavelmente, entramos num processo cíclico em que o professor reflexivo actua, reflecte na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na própria acção e actua novamente de um modo diferente, mais consciente daquelas que foram as suas atitudes e das crenças pessoais que conduziram a determinados comportamentos durante a acção, após a reflexão na mesma.

Segundo Schön (1987), para iniciar esse ciclo, o primeiro passo é a identificação de uma situação problemática enquanto que o segundo é o de se afastar do problema e tentar observá-lo do exterior. Nesta etapa, e para os estagiários, que têm pouca experiência profissional o que lhes dificulta a visão externa das situações, é uma mais-valia a presença de terceiros que fornecem uma diferente perspectiva para análise da situação por parte do professor que a experienciou. São, depois, sugeridas e tentadas alterações que permitam um melhoramento da situação inicial. A própria selecção de soluções para o problema deve ser feita em conjunto pelo facto da opinião de professores com mais experiência ser sempre benéfica ao longo deste processo.

Para que o desenvolvimento profissional do professor seja uma realidade, é importante que este se encontre disponível para aceitar este processo de reflexão. Stenhouse (1975, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) apresenta quatro características essenciais para o professor que pretende melhorar os processos de ensino-aprendizagem em que se encontra envolvido. São elas: “o empenhamento para o questionamento sistemático do próprio ensino”, “o empenhamento e as competências para estudar o seu próprio ensino”, “a preocupação para questionar e testar teoria na prática fazendo uso dessas competências” e “a disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho” (p. 34).

O professor tem, então, não só de estar receptivo ao questionamento mas também de associar esse questionamento sobre o processo de ensino-aprendizagem em que se encontra envolvido às suas próprias competências para estudá-lo e utilizando-as, testar a teoria na prática. Deste modo, estão envolvidos conhecimentos do professor sobre os conteúdos, metodologias e contextos do processo de ensino-aprendizagem mas também as competências que ele desenvolveu para o seu estudo. Stenhouse (1975, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) sublinha a importância da disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho. O envolvimento de terceiros na promoção do

processo de reflexão também é defendido por Schön na sua apresentação no encontro da American Educational Research Association, em 1987, intitulado “Educating the reflective practitioner”. Nesta apresentação, o autor reflecte sobre a importância da presença de um *coach*, alguém mais experiente, que apresente aos professores uma nova perspectiva sobre um determinado problema e que os obrigue a discutir todas as opções num trabalho colaborativo que aproxime o conhecimento da prática.

Van Manen (1977, citado por Taggart, 2005) denomina o nível inicial de reflexão de racionalidade técnica. Neste nível, mais simples, o professor concentra-se no seu comportamento e características e reflecte sobre estes com base em experiências passadas. O nível seguinte é o nível contextual em que o professor já reflecte sobre alternativas, sobre as necessidades dos seus alunos e toma decisões com base em conhecimentos. Por fim, o terceiro nível o nível dialéctico em que já se encontra uma preocupação ética e moral e uma autonomia individual do professor que advém do seu auto-conhecimento.

Como fica claro, a reflexão é um processo complexo e exigente para o professor que obriga a uma forma de desenvolver a sua prática profissional muito diferente da tradicional mas também que exige uma elevada entrega e compromisso, empenho em todas as actividades que realiza. A partilha pedagógica permite o envolvimento dos professores no desenvolvimento profissional de cada um. A troca de opiniões e reflexões sobre as práticas pedagógicas dos colegas facilita a reflexão conjunta e individual. Contudo, pensamos haver duas oposições pessoais a vencer no desenvolvimento do trabalho conjunto de modo a facilitar a reflexão individual, uma delas é a desconfiança e a outra a atitude defensiva.

É essencial um ambiente de confiança para que essa partilha pedagógica seja eficaz, confiança no sentido de cada professor se revelar inteiramente como é e confiança no sentido de aceitar e reflectir sobre as críticas que são feitas. Tradicionalmente, os professores não têm por hábito o trabalho colaborativo e têm algumas dificuldades em partilhar com os colegas as suas dúvidas e receios. Para que os objectivos atrás referidos sejam atingidos, é importante que isso aconteça. Cada professor tem de ser sincero com o grupo que com ele trabalha e estar disponível para aceitar as críticas. Se o professor não confia na opinião dos colegas, talvez mesmo

inconscientemente, não considera válidas as críticas que lhe são feitas e, portanto, não realiza a necessária reflexão sobre as mesmas.

Segundo Schön (1987), é frequente surgir uma atitude defensiva a partir do primeiro contacto com as possibilidades que se encontram subjacentes à acção por eles realizada e até mesmo à reflexão na acção que conduziram. Ao serem confrontados com possibilidades desconhecidas que, muitas vezes, vão contra as crenças individuais de cada um, os professores em formação podem sentir-se vulneráveis, perdidos e até mesmo incompetentes o que justifica algumas atitudes defensivas. Na verdade, durante a reflexão, muitas vezes as certezas dos professores são abaladas e é necessário que o grupo de professores que trabalha em conjunto seja capaz de desenvolver um verdadeiro trabalho colaborativo, em harmonia, que permita a consciencialização da importância da ruptura com pré-conceitos. A relação desenvolvida entre o orientador e o estagiário e mesmo entre os colegas de estágio deve ser capaz de ultrapassar as possíveis atitudes defensivas que surjam.

Também ao aluno é exigida uma autonomia baseada na reflexão e, durante o seu ano de estágio pedagógico, o professor é, simultaneamente, aluno. E deve ser um aluno que reflecte sobre aquilo que aprende, sobre a importância do que aprende e sobre os efeitos daquilo que aprende no seu futuro. O estagiário, enquanto aluno, deve ser consciente da importância das suas aprendizagens de forma a que possa tomar decisões sobre as mesmas. Pretende-se, portanto, que, através da reflexão, o estagiário desenvolva a sua autonomia enquanto aluno mas também que crie as ferramentas para desenvolver a sua autonomia enquanto professor.

1.3.3. A supervisão na formação do professor reflexivo

Atendendo a que “a atitude reflexiva do professor permitirá desenvolver essa mesma atitude nos alunos” (Alarcão, 1996) e que a reflexão não é um processo espontâneo, é importante que, desde os primeiros contactos que o professor estabelece com a profissão e que se realizam, por norma, no ano de estágio, lhe sejam fornecidas ferramentas que facilitem o seu desenvolvimento enquanto professor reflexivo, capaz de ponderar decisões, de assumir responsabilidades e de aceitar a sua falibilidade como profissional.

Durante o período em que desenvolvem o seu estágio, os professores em formação devem ser chamados a reflectir sobre a prática pedagógica, sobre os seus modos de actuação na sala de aula, sobre a sua preparação em termos de conhecimento para a leccionação. Deverá, igualmente, ser dada aos professores, sempre que possível, a possibilidade de corrigir as suas actuações, modificar as acções que considerarem, após reflexão, ser menos positivas numa situação de sala de aula semelhante à analisada. As decisões não devem ser tomadas pelo orientador que decide o que o estagiário fez mal e como deverá proceder numa situação semelhante. Devem ser discutidas, no núcleo de estágio, as práticas pedagógicas dos estagiários de forma a fomentar uma reflexão conjunta e uma reflexão individual que oriente uma tomada de decisão por parte dos estagiários, uma assunção de erros e a complementar responsabilização. Os estagiários deverão ser orientados no sentido de realizar as correcções que eles próprios acharem necessárias em situações futuras. Deste modo, o estagiário assume-se como capaz de decidir e auto-corriger-se através do conhecimento de si mesmo e das situações possíveis no contexto educativo.

Como nos refere Garcia (1999), o objectivo da supervisão pedagógica ao pretender propulsionar uma prática reflexiva é o do desenvolvimento, “nos professores, (de) competências metacognitivas que lhes permitam, conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substractos éticos e de valor a ela subjacentes” (p. 153). Pretende-se, portanto, que o professor seja capaz de reflectir com base nas suas experiências pessoais mas também com base nos seus conhecimentos, nas realidades pessoais e contextuais dos seus alunos e das suas aulas e no constante questionamento das crenças subjacentes às suas atitudes. Deste modo, o professor é capaz de reflectir a todos os níveis definidos por Manen (1977) potenciando o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

As estratégias utilizadas, actualmente, nos estágios pedagógicos dos professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário são, essencialmente, estratégias que requerem a observação e a análise do ensino da classe. Assim, é proporcionada ao professor a análise do processo de ensino-aprendizagem que ele desenvolve com os seus alunos. Para que tal aconteça, é necessária a intervenção de uma terceira pessoa que observe as aulas do professor e desenvolva, com ele, a discussão sobre essas mesmas aulas. Essa pessoa pode ser um colega – no caso dos estágios pedagógicos, um colega de estágio – ou um orientador.

As vantagens da reflexão feita com os colegas prende-se, acima de tudo, com a maior facilidade no desenvolvimento de boas relações, de confiança, com outros professores com quem já trabalharam. Os colegas observam as aulas e devem apresentar ao professor que leccionou a aula a sua opinião sobre o desenrolar da mesma e, com ele, identificar situações problemáticas e discutir as diferentes formas de as resolver. Por outro lado, a reflexão realizada com o orientador introduz uma nova perspectiva à discussão, a perspectiva de uma pessoa com mais experiência que deverá tecer críticas construtivas ao desempenho do professor.

Podemos, então, concluir, que as interacções que têm lugar ao longo do estágio pedagógico entre o orientador e os estagiários e entre os estagiários devem, em última análise, conduzir a uma reflexão sistemática de todos os envolvidos sobre as suas práticas lectivas. Esta reflexão desenvolvida com o apoio dos colegas, será o último objectivo do trabalho colaborativo desenvolvido entre os estagiários e destes com o orientador e deve preparar os futuros professores para, ao longo da sua prática profissional, manterem essa atitude reflexiva que contribuirá, em todos os momentos, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A esta necessidade de desenvolvimento existe um entrave que tem a ver com a cultura escolar. A cultura escolar, que rege os comportamentos dos actores educativos, fecha as portas das salas de aula impedindo a observação das aulas de uns colegas por outros e dificultando, deste modo, o trabalho colaborativo na tentativa de formação do professor reflexivo. Enquanto as escolas não incentivarem os professores à partilha de experiências e vivências, o trabalho docente continuará a ser isolado e, “o isolamento vai contra o desenvolvimento profissional” (Garcia, 1999, p. 166).

É exactamente contra este entrave que é preciso lutar no sentido de envolver não só os professores enquanto indivíduos no seu desenvolvimento através da reflexão mas também toda a escola. Como nos refere Oliveira-Formosinho (2002), “o agir profissional do professor tem de ser, na actualidade, realizado em equipa e o conhecimento profissional dos professores como entidade colectiva constrói-se no diálogo do trabalho com os outros e na assunção de objectivos comuns” (p.219). Assim, a necessidade de formar professores reflexivos vai no sentido de formar uma comunidade educativa reflexiva que seja capaz de questionar as suas práticas enquanto

comunidade educativa e de procurar nos seus membros o apoio, a discussão e o auto-conhecimento que poderá servir de base à sua autonomia.

Capítulo 2 – Metodologia

2.1. Introdução

A formação inicial dos professores do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário integra, no seu último ano, um estágio pedagógico que decorre nas escolas básicas e/ou secundárias sob a supervisão da universidade em que os futuros professores estão inscritos. Durante esse ano lectivo, o orientador em contacto mais próximo com os estagiários é o orientador de escola, um professor do grupo disciplinar em que o estagiário está a profissionalizar-se, normalmente com alguns anos de experiência de leccionação. Por terem formações profissionais e pessoais muito diversas, os orientadores das escolas apresentam características que os distinguem uns dos outros de um grupo disciplinar para outro ou mesmo dentro do mesmo grupo disciplinar. Ora, por estes serem os elos de ligação mais directa entre os estagiários e a profissão, os seus actos podem influenciar os estagiários. E por trabalharem não com um estagiário mas com um núcleo de estagiários, podem igualmente ter um papel no trabalho desenvolvido pelo núcleo.

Para este estudo foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- 1- Como se caracterizam os orientadores de escola dos núcleos de estágio que participaram nesta investigação?
- 2- Como se caracteriza a prática pedagógica em cada um desses núcleos de estágio?
- 3- Que impacto têm as características dos orientadores de escola na prática pedagógica dos estagiários?

2.2. Abordagem qualitativa – porquê?

A opção que fizemos por uma abordagem qualitativa foi influenciada pelas questões e problema em estudo. Para responder a estas questões, tornou-se premente o nosso contacto e posterior envolvimento com os núcleos de estágio a funcionar nas

escolas de 3º ciclo e secundário da Região Autónoma da Madeira e que eram participantes deste estudo. Tivemos necessidade de conversar com os envolvidos e de observar o meio em que estes trabalhavam em conjunto de forma a melhor conhecer as formas de interacção entre eles que, no fundo, responderiam às nossas duas primeiras questões de investigação. A recolha de dados foi originando possibilidades no desenvolvimento de uma análise indutiva.

Estas duas características do nosso estudo foram essenciais para a escolha de uma abordagem qualitativa pois esta permitir-nos-ia fazer uma análise indutiva a partir do conjunto de dados obtidos através da observação dos diversos núcleos de estágio. Deste modo, não pretendíamos fazer generalizações a resultados futuros, mas antes uma análise contextualizada e centrada nos participantes. Reconhecemos que não seria expectável que grupos com características diversas, e em diferentes condições, pudessem ter os mesmos resultados ou, mesmo sendo semelhantes, viessem a ter o mesmo significado.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), além dos aspectos já referidos que definem a abordagem deste estudo como qualitativa, esta abordagem define-se, ainda, por mais três características: a investigação qualitativa é descritiva, há um maior interesse “pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos e o significado é de importância vital” (Bogdan, R. & Biklen, S., 1994, pp 49-51). Todas estas características próprias de uma investigação qualitativa são evidentes neste estudo. Por um lado, a investigação foi essencialmente descritiva sendo que a maioria dos instrumentos de recolha de dados tinha como objecto de recolha as palavras dos participantes e os seus comportamentos (a entrevista, a observação e o diário de campo) e apenas o questionário recolhia informações não descritivas contendo, apesar de tudo, algumas questões abertas que permitiam complementar os dados numéricos recolhidos. Só a riqueza de diversidade possibilitada pelos dados descritivos permitiram caracterizar os procedimentos dos orientadores das escolas e as partilhas pedagógicas dos estagiários. Por outro lado, a ênfase foi dada ao processo e não ao resultado pois tentámos, acima de tudo, compreender a forma como as interacções do orientador com os estagiários poderiam, eventualmente, interferir nas próprias interacções dos estagiários e nos seus comportamentos individuais. Por fim, foi dado elevado valor ao significado dos comportamentos e procedimentos para todos os participantes incluindo-

se as perspectivas de todos os envolvidos, estagiários, orientador e o próprio investigador.

No decurso do estudo e com o objectivo da recolha de dados, assumimos a perspectiva de um “investigador de campo”, na designação de Bogdan e Biklen (1994). Assim, não nos mantivemos à distância investigando como se não estivessemos presentes nem nos envolvemos demasiado no campo de investigação. Como sublinham Bogdan e Biklen (1994): “A tentativa de equilíbrio entre a participação e a observação pode também surgir como particularmente difícil (...) Os investigadores de campo sentem-se culpados por estarem à margem, especialmente se partilharem os valores dos membros desse grupo” (p. 127). Por se tratar de um ambiente que nos era familiar, tivemos algumas dificuldades em nos manter à parte, em alguns momentos, mas conseguimos fazê-lo em todas as situações formais, nomeadamente nas reuniões, interferindo apenas quando era solicitada a nossa opinião. De qualquer modo, esforçamo-nos por desenvolver, com os elementos dos núcleos de estágio, uma relação agradável que os conduzisse a conversas espontâneas e sinceras connosco. Esta relação agradável foi desenvolvida com a maioria dos núcleos de estágio o que levou a que dois deles acabassem por solicitar a nossa participação numa das suas actividades extra-curriculares.

2.2.1. Triangulação de dados

Triangulação refere-se à “combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo (...) no tratamento de um fenómeno” (Flick, 2005, p. 231). Denzin (1990), identifica quatro tipos de triangulação, a triangulação dos dados, a triangulação do investigador, a triangulação teórica e a triangulação metodológica. Na elaboração deste estudo recorreremos a dois tipos de triangulação: a triangulação dos dados – recolhendo dados de fontes diversas e em datas distintas – e a triangulação metodológica, mais especificamente a triangulação inter-métodos – com a combinação de diferentes instrumentos de recolha para obter o mesmo tipo de informação.

O primeiro instrumento de recolha de dados aplicado foi a entrevista que tinha como objectivo a recolha de informação sobre as características dos orientadores. Para

tal, realizámos as entrevistas aos orientadores e estagiários com questões que permitiam, em muitos casos, o cruzamento de dados. Foi possível obter a perspectiva de vários intervenientes sobre as mesmas situações, procedimentos e acções.

O segundo instrumento utilizado foi a observação às reuniões. Nesta fase recolhemos as primeiras impressões sobre as práticas pedagógicas partilhadas dentro dos núcleos que se disponibilizaram para a observação. Os dados recolhidos não só auxiliaram na construção dos questionários como foram mais uma fonte de dados, com a nossa perspectiva, sobre as partilhas pedagógicas em alguns núcleos de estágio.

Realizámos questionários algo semelhantes aos estagiários e aos orientadores de forma a obter o ponto de vista de ambos sobre as partilhas que ocorriam dentro dos núcleos. Deste modo, pudemos também apercebermo-nos de percepções diferentes, entre o orientador e estagiários, para uma mesma situação.

Completámos toda a informação recolhida através dos instrumentos anteriormente referidos com as nossas observações e reflexões registadas no diário de campo. Assim, para consolidar as características identificadas, utilizámos o cruzamento de dados de todos os intervenientes – os estagiários, os orientadores, a investigadora e até alguns terceiros – e de diferentes instrumentos de recolha de dados – entrevistas, observação, questionários e diário de campo para as características do orientador e observação, questionários e diário de campo para as características da prática pedagógica partilhada dentro de cada núcleo.

2.3. Participantes no estudo

Participaram neste estudo treze núcleos de estágio de quatro grupos disciplinares diferentes num total de treze orientadores das escolas e trinta e cinco estagiários como é evidenciado no quadro 1.

Quadro 1- Dados relativos aos participantes no estudo.

| Grupo disciplinar | Escolas | Número de núcleos de estágio | Número de orientadores | Número de estagiários |
|-------------------|--|------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Matemática | Escola B+S Gonçalves Zarco | 1 | 1 | 2 |
| | Escola B+S de S. Roque | 1 | 1 | 3 |
| | Escola B+S Dr. Ângelo Augusto da Silva | 1 | 1 | 2 |
| Física e Química | Escola B+S de Santa Cruz | 1 | 1 | 3 |
| | Escola B+S Gonçalves Zarco | 1 | 1 | 2 |
| Informática | Escola Secundária Jaime Moniz | 2 | 2 | 6 |
| | Escola B+S Dr. Ângelo Augusto da Silva | 1 | 1 | 3 |
| Educação Física | Escola Secundária Jaime Moniz | 2 | 2 | 6 |
| | Escola B+S Dr. Ângelo Augusto da Silva | 1 | 1 | 2 |
| | Escola B+S de S. Roque | 1 | 1 | 3 |
| | Escola Básica 2+3 Dr. Horácio Bento de Gouveia | 1 | 1 | 3 |

Como podemos verificar pela análise do Quadro 1, dos treze núcleos de estágio participantes no estudo, três eram de matemática, dois de física e química, três de informática e cinco de educação física. Os núcleos de matemática eram constituídos, dois por dois estagiários e um por três num total de sete estagiários. De física e química, um dos núcleos tinha dois estagiários e o outro três num total de cinco estagiários. Os nove estagiários de informática estavam divididos pelos três núcleos tendo cada núcleo

três estagiários. Por fim, dos núcleos de estágio de educação física, um tinha apenas dois estagiários e os restantes três num total de catorze estagiários.

Eram seis as escolas onde decorriam estes estágios: uma secundária, com dois núcleos de estágio de informática e dois de educação física; quatro básicas e secundárias, em que uma tinha um núcleo de estágio de física e química e um de matemática, outra tinha um núcleo de informática, um de matemática e um de educação física, outra tinha um núcleo de educação física e um de matemática e, por fim, a única fora da cidade do Funchal, tinha apenas um núcleo de física e química; a sexta escola era básica de 2º e 3º ciclos e tinha apenas um núcleo de estágio de educação física.

2.4. Instrumentos de recolha de dados

Para instrumentos de recolha escolhemos a entrevista, a observação, o diário de campo e o questionário. Estes instrumentos possibilitam a recolha de informação variada, dentro daquela que era esperada e complementar. As entrevistas, por um lado, proporcionam informação sobre “os pontos de vista dos sujeitos” (Flick, 2005, p.77) que pode ser confrontada entre os vários sujeitos e com os dados recolhidos na observação pois “as práticas só são acessíveis pela observação, e (...) as entrevistas (...) apenas dão acesso à descrição das práticas mas não às próprias práticas. (...) a observação permite ao observador descobrir como as coisas de facto acontecem ou funcionam.” (Flick, 2005, p. 137) Esta observação teve duas vertentes, a observação de reuniões e a observação de atitudes e ações nos diversos contactos com os grupos em estudo e registadas no diário de campo. O questionário foi elaborado com o apoio da informação já recolhida e permitiu introduzir no estudo um novo instrumento através do qual obtivemos novos dados mas também reforçámos informações já recolhidas e comparámos com os restantes dados. Como sugerido por Bell (2004), “deve ser feito um esforço para verificar e comparar os resultados e, num estudo mais amplo, para usar mais de um método de recolha de dados” (p. 96).

2.4.1. Entrevista

O primeiro instrumento de recolha de dados a elaborar e aplicar foi a entrevista semi-estruturada. Porque se espera que “os pontos de vista dos sujeitos (sejam) mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário” (Kohli, 1978, citado por Flick, 2005, p. 77), recorremos à entrevista semi-estruturada. Esta entrevista permitiu-nos recolher dados sobre as características individuais dos orientadores e funcionamento dos estágios pedagógicos dando espaço a ambos estagiários e orientadores para responder livremente às questões acrescentando a informação que lhe parecia importante. Assim, foi dada liberdade ao entrevistado para aprofundar as questões no sentido que considerou mais importante o que conduziu, por vezes, e como prevê Flick (2005), a respostas antecipadas de uma questão e a entrevistas demasiado prolongadas. Por outro lado, este tipo de entrevista facilitava a análise e comparação de dados pois “nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135), o que era necessário para poder não só comparar acções e procedimentos nos vários núcleos de estágio mas mesmo dentro de cada núcleo. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Além do objectivo de recolha de dados sobre as características dos orientadores utilizámos as entrevistas, igualmente, para recolher alguma informação sobre o funcionamento geral dos estágios pedagógicos dos cursos ministrados na Universidade da Madeira em funcionamento no ano lectivo 2008/2009. Este não era um dos objectivos primários destas entrevistas mas os orientadores e os estagiários forneceram informações que permitiram evidenciar que algumas das diferenças notórias entre as práticas dos estagiários se deviam a orientações das próprias comissões de estágio da UMa.

Elaborámos dois guiões de entrevistas distintos, um (Anexo 1) para as entrevistas aos orientadores das escolas e o outro (Anexo 2) para as entrevistas aos estagiários.

O guião das entrevistas aos orientadores dividia-se em duas partes, uma de caracterização pessoal do orientador e outra de questões sobre o funcionamento do estágio pedagógico no seu núcleo no presente ano lectivo. As questões da primeira parte

da entrevista eram questões de resposta directa e tinham como objectivo reunir alguma informação relativamente à experiência profissional do orientador nesta função e na de professor. Apenas a última questão era um pouco mais aberta visto que permitia que o entrevistado tecesse comentários sobre o apoio que lhe foi dado no desenvolvimento da sua actividade de orientação pedagógica. Quanto à segunda parte da entrevista, ela era constituída, essencialmente, por questões abertas que permitiam ao entrevistado a reflexão sobre a forma como conduzia as actividades do seu núcleo de estágio pedagógico e as relações que estabelecia com os estagiários. Também incluía duas questões de reflexão de forma a obter, dos orientadores, a sua perspectiva sobre a profissão e sobre o papel dos estagiários na escola.

Os guiões das entrevistas dos estagiários estavam, igualmente, divididos em duas partes, uma de caracterização individual do estagiário e uma de questões relacionadas com o funcionamento do próprio estágio pedagógico no respectivo núcleo. A primeira parte era constituída por questões relacionadas com níveis e grupo leccionação no ano de estágio e com a experiência profissional anterior dos estagiários. A segunda parte era constituída por perguntas de desenvolvimento sobre os normais procedimentos dentro do núcleo de estágio e na relação com o orientador. Muitas destas questões objectivavam as mesmas respostas que as questões aos orientadores pois eram relacionadas com o funcionamento dos estágios, hábitos de trabalho do núcleo de estágio e comportamentos do orientador. A segunda parte desta entrevista continha três perguntas de reflexão do estagiário, uma sobre a sua própria visão do que era o estágio pedagógico, outra sobre a influência que a imagem que o orientador de escola lhe passava sobre a profissão tinha para cada um dos estagiários e a terceira sobre a própria integração dos estagiários na escola e no ambiente partilhado pelos docentes da escola.

Como algumas das questões das entrevistas dos orientadores e dos estagiários eram semelhantes foi possível fazer um cruzamento de dados tendo em vista perceber as diferentes (ou não) interpretações dos vários participantes na investigação.

2.4.2. Observação

A observação efectuada às reuniões foi, sobretudo, uma observação selectiva em que se pretendiam consubstanciar dados recolhidos anteriormente sobre as

características do orientador e identificar algumas das possíveis partilhas pedagógicas vigentes em cada um dos núcleos de estágio em que decorreram as observações. Por este motivo utilizaram-se “protocolos bem estruturados (que puderam) ajudar a captar a fundo os aspectos relevantes, registados na fase anterior” (Flick, 2005, p.143).

Assim, elaborámos grelhas de observação para as reuniões dos estagiários com os orientadores (Anexo 3) e para as reuniões dos estagiários sozinhos (Anexo 4). Estas grelhas eram estruturadas, definindo “em concreto as actividades e características da situação a registar em cada caso” (Flick, 2005, p. 143) mas mantinham um espaço aberto para o registo de observações que surgissem no decorrer da reunião e que fossem significativas.

A grelha para observação da reunião dos estagiários com o orientador estava dividida em quatro partes, em que as três primeiras eram de resposta fechada e a última de resposta aberta.

Uma primeira parte correspondia à organização da própria reunião permitindo recolher dados sobre a interferência do orientador e dos estagiários na reunião e na sua preparação e orientação. Permitia igualmente recolher dados sobre o espaço em que a reunião decorria, um espaço público, aberto a interferências ou mais ou menos privado.

A segunda parte da grelha correspondia a uma observação relativa à interacção orientador-estagiários que possibilitava a recolha de informação sobre os procedimentos e acções do orientador relativamente aos diferentes temas tratados na reunião permitindo, assim, recolher informação relevante para a caracterização do orientador.

A terceira tabela das grelhas de observação das reuniões dos estagiários com o orientador correspondia ao trabalho de grupo e à forma como eram apresentadas e discutidas as tarefas dentro do núcleo de estágio, se em grupo, se individualmente. Este foi o primeiro instrumento de recolha de dados utilizado para recolher informação sobre a prática pedagógica partilhada entre os estagiários dentro de cada núcleo e serviu também de base para a elaboração dos questionários.

A quarta e última parte das grelhas de observação das reuniões dos estagiários com o orientador era aberta e correspondia ao tema de outras informações. Nesse espaço registámos todas as observações adicionais que fizemos e cujo registo não estava previsto nas anteriores tabelas.

A grelha para observação da reunião dos estagiários estava igualmente dividida em quatro partes, três de respostas fechadas e a última de resposta aberta.

A primeira parte desta grelha de observações correspondia à organização da reunião e permitiu a recolha de informação sobre a preparação da reunião e participação na mesma dos vários estagiários de cada núcleo de estágio. Também referia informação sobre o local onde decorriam as reuniões dos estagiários.

A segunda parte desta grelha de observações visava a recolha de informação sobre a frequência e forma de participação dos diversos estagiários na reunião.

A terceira tabela para a observação da reunião dos estagiários correspondia ao trabalho de grupo dentro do núcleo de estágio contribuindo para a recolha de informação sobre a forma como eram apresentadas e discutidas as tarefas a realizar.

Por fim, tal como na grelha de observação da reunião dos estagiários com o orientador, a última parte era de resposta aberta e correspondia à recolha de informação adicional que não tinha espaço para registo nas tabelas anteriores.

Toda a grelha de observação das reuniões dos estagiários tinha como objectivo recolher informações sobre as práticas pedagógicas partilhadas dentro do núcleo para cruzar dados com os recolhidos nos outros instrumentos de recolha e para a preparação do próprio questionário.

2.4.3. Questionários

Elaborámos questionários (Anexos 5 e 6) para serem respondidos pelos estagiários e pelos orientadores. Os questionários eram constituídos, essencialmente, por perguntas de resposta fechada, havendo apenas duas perguntas de resposta aberta para os estagiários e três para os orientadores.

O questionário dos orientadores de estágio da escola estava dividido em três partes, uma primeira, de identificação dos orientadores, uma segunda sobre as reuniões de estágio e uma terceira sobre a partilha pedagógica.

A primeira parte consistia em três questões, duas de resposta fechada, sobre a escola em que leccionava e a experiência enquanto orientador, e uma de resposta aberta sobre as disciplinas leccionadas.

A parte centrada nas reuniões continha quatro questões, todas de resposta fechada, sobre a frequência, duração, espaço e forma como decorriam as reuniões de estágio do orientador com os estagiários.

A terceira parte, referente à partilha pedagógica, era a mais longa contendo oito questões. Destas, quatro eram questões de resposta fechada relativas à frequência de solicitação de opiniões aos estagiários sobre os colegas e ao relacionamento desenvolvido com os estagiários ao longo do ano. Das três questões sobre o relacionamento com os estagiários, duas eram complementadas por questões justificativas de resposta aberta. Também a questão sobre a solicitação de opiniões sobre os colegas era complementada com uma questão aberta sobre o tipo de tarefas sobre as quais essas opiniões eram solicitadas. Por fim, existiam três questões de graduação. Em duas delas eram solicitadas as várias formas de apresentação e realização de diversas tarefas de estágio e na terceira era solicitado o grau de concordância com algumas afirmações sobre os procedimentos e opiniões relativamente aos estágios pedagógicos. Esta questão apresentava quatro opções de resposta de forma a evitar a resposta intermédia que não representaria uma opinião concreta.

O questionário para os estagiários tinha uma organização semelhante à do questionário dos orientadores com uma diferença na parte 2, correspondente às reuniões de estágio que, no caso dos estagiários, se dividia em dois sub-temas, um relativo às reuniões com o orientador e o outro relativo às reuniões apenas dos estagiários.

A primeira parte deste questionário era constituída por cinco questões sendo quatro delas, relativas à escola e níveis de leccionação, experiência profissional e partilha de turma, de resposta fechada. Esta parte tinha ainda uma questão de resposta aberta relativa à disciplina leccionada pelos estagiários no ano de estágio.

A parte do questionário correspondente às reuniões era constituída por seis questões, todas elas de resposta fechada, sobre a frequência, duração e local das reuniões dos estagiários com o orientador e dos estagiários sozinhos, em dois subtemas.

A parte dos questionários dos estagiários correspondente à partilha pedagógica tinha uma estrutura quase idêntica à estrutura da mesma parte dos questionários dos orientadores. Assim, tinha quatro questões de resposta fechada relativas à solicitação de opiniões sobre os colegas por parte do orientador e sobre o desenvolvimento dos relacionamentos com o orientador e com os restantes estagiários do mesmo núcleo. Das três questões sobre os relacionamentos, uma solicitava justificação em resposta aberta. A outra questão de resposta aberta desta parte do questionário era referente ao tipo de tarefas de estágio sobre as quais os orientadores solicitavam a opinião dos estagiários relativamente ao trabalho dos colegas. Existiam dois quadros em que era solicitado aos estagiários a identificação da forma como eram realizadas tarefas e reflexões ao longo do estágio com a possibilidade de apresentar várias respostas à mesma questão. Por fim, encontrava-se um quadro semelhante ao dos orientadores em que era solicitada aos estagiários o grau de concordância com diversas afirmações sobre ideias e procedimentos no estágio pedagógico.

De um modo geral, optámos por um questionário com perguntas abertas e fechadas em que as segundas eram em número flagrantemente superior às primeiras. Foram utilizadas essencialmente perguntas fechadas porque o questionário era baseado em dados gerais previamente recolhidos e pretendia, apenas, identificar as situações específicas de cada núcleo de estágio. As questões de resposta aberta tiveram como objectivo “complementar e contextualizar a informação” obtidas pelas questões de resposta fechada (Hill & Hill, 2008, p. 95).

As questões da 1ª parte de ambos os questionários permitiram a caracterização dos participantes no estudo. As opções de resposta para as questões 1.1 de ambos os questionários foi baseada em informação recolhida previamente e incluíam todas as possíveis respostas dos participantes. No caso das questões 1.2, a opção foi por uma pergunta de resposta aberta pois desconhecíamos as possibilidades de resposta e interessava-nos identificar a diversidade de respostas existentes dentro de cada grupo disciplinar. As possibilidades de resposta às questões 1.3 do questionário dos orientadores e as 1.3 e 1.4 do questionário dos estagiários foram baseadas nas informações recolhidas nos contactos prévios. Optámos por elaborar estas perguntas de resposta fechada para que as respostas dos diferentes participantes fossem algo semelhantes e, portanto, mais fáceis de comparar aquando da análise e interpretação de dados.

As questões 2.1 e 2.3 do questionário dos orientadores e as questões 2.1.1, 2.1.3, 2.2.1 e 2.2.3 do questionário dos estagiários apresentavam as respostas possíveis em escalas de rácio determinadas com base nos contactos anteriores com os núcleos. Quanto à questão 2.2 do questionário dos orientadores e às questões 2.1.2 e 2.2.2 do questionário dos estagiários, as respostas apresentadas como alternativas foram escolhidas com base nos contactos anteriores e nas oportunidades referidas pelos vários elementos dos diferentes núcleos de estágio. Neste caso, optámos por deixar uma das opções em aberto pois havia sempre a possibilidade de desconhecer um local possível de reunião, especialmente fora da escola. Também a questão 2.4 do questionário dos orientadores apresentava essa possibilidade de diversas escolhas pois as respostas não apresentavam, em todos os casos, um carácter constante, ou seja, podiam ocorrer ocasionalmente. As respostas a esta questão foram escolhidas com base, sobretudo, nas observações das reuniões dos estagiários com o orientador.

Na 3ª parte do questionário, encontravam-se algumas questões com opção de resposta semelhante, são elas as questões 3.1 e 3.3 de ambos os questionários. Estas questões, de resposta alternativa do tipo “resposta do alfaiate” (Hill & Hill, 2008, p. 121), apresentavam três propostas de resposta concreta e uma de ausência de concretização. As opções de resposta eram cumulativas, ou seja, era possível a escolha de várias opções de forma a identificar-se as formas de desenvolvimento de tarefas e reflexões ao longo do estágio pedagógico, individualmente ou em grupo.

A questão 3.2 era do tipo de resposta alternativa geral sobre frequência (Hill & Hill, 2008, p. 120) e era acompanhada de uma questão – 3.2.1 – aberta, sobre o tipo de tarefas em relação às quais era solicitada a opinião dos estagiários. Esta questão era de resposta aberta, de forma a que pudesse identificar as mais variadas tarefas realizadas e sobre as quais era pedida opinião. Por outro lado, também permitiu identificar, em alguns casos, os motivos que levavam os orientadores a questionarem os estagiários visto terem sido identificadas respostas como “tarefas individuais”.

A questão 3.4 exigia uma resposta alternativa geral. Neste caso, a opção por quatro alternativas de resposta foi escolhida para que, como nos é alertado por Hill e Hill (2008), os inquiridos não caíssem na tendência de “dar a resposta de uma maneira “conservadora” e respondessem a meio da escala” (p. 126) conduzindo a que se

obtivessem respostas erradas no sentido de não serem “muito representativas das verdadeiras opiniões” dos inquiridos (Hill & Hill, 2008, p. 126).

Por fim, as últimas três questões, 3.5, 3.6 e 3.7 eram de resposta alternativa, positiva ou negativa, sendo que foram acrescentadas justificações em questão de resposta aberta de forma a identificar as motivações de orientadores e estagiários para um determinado acção.

2.4.4. Diário de campo

Foi elaborado um diário de campo contendo as informações recolhidas nos contactos estabelecidos directa e indirectamente com os núcleos de estágio. Como Bogdan e Biklen (1994) referem, as notas de campo são um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 150). Assim, registámos neste diário as ideias trocadas com alguns dos estagiários e orientadores fora das situações formais de recolha de dados, as observações realizadas aquando das idas às escolas para marcação de entrevistas, as observações de reuniões e outras, os contactos telefónicos e por correio electrónico realizados com alguns dos participantes e os contactos com terceiros que nos forneceram alguns dados importantes sobre o funcionamento dos estágios pedagógicos. Assim, foram registados episódios acompanhados, por vezes, da interpretação do investigador. As notas de campo registadas ao longo deste estudo continham dois tipos de informação, uma mais descritiva, “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas”, outra reflexiva, “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 152). Esta é, também, uma das formas de registo de notas de campo sugeridas por Spradley (1980, citado por Flick, 2005), que ao destacar “um relato alargado das impressões das entrevistas e contactos no terreno” (p.173) se está, justamente, a referir a uma das vertentes que o diário de campo pode assumir.

2.5. Procedimentos

Após alguma revisão bibliográfica, iniciámos a elaboração dos instrumentos de recolha de dados e respectiva aplicação. Foram elaborados e aplicados pela seguinte ordem: a entrevista semi-estruturada, a observação e o questionário. Ao longo de todo o estudo fomos anotando dados no diário de campo.

Os dados de cada um dos instrumentos foram organizados, codificados e analisados separadamente, conforme eram recolhidos. Mais tarde, depois de obtidos todos os dados, estes foram analisados em conjunto e confrontados.

2.5.1. Recolha de dados

Após a aprovação do projecto da tese, iniciámos o nosso trabalho no início do mês de Outubro com a leitura ou releitura de alguma da bibliografia proposta. Ainda durante o mês de Outubro entregámos, na Secretaria Regional da Educação, o pedido para realizar o nosso trabalho de investigação nas escolas. Após uma reunião para esclarecimento com o Director de Serviços de Recursos Humanos Docentes, obtivemos a autorização desejada e iniciámos os nossos contactos com as Direcções Executivas das escolas onde funcionavam estágios pedagógicos.

Já no mês de Novembro contactámos os serviços administrativos da Universidade da Madeira para solicitar informação sobre um núcleo de estágio do curso de Educação Física e Desporto que não estava a funcionar na escola prevista.

No final do mês de Outubro e início de Novembro elaborámos os guiões das entrevistas para os orientadores de estágio e para os estagiários. Realizámos uma entrevista-fantasma a um docente do grupo disciplinar 300 que, em anos passados, foi orientador de estágio, na qual recolhemos informação que nos permitiu fazer algumas adaptações ao guião inicial da entrevista aos orientadores. Estas adaptações consistiram no desenvolvimento da questão sobre a importância dada à formação para a supervisão através do complemento da questão sobre a existência de algum tipo de formação com a opinião do orientador sobre as vantagens ou possíveis vantagens dessa formação. Também alterámos a terminologia na questão sobre a frequência de contacto pois

questionava quantas vezes, por semana, ocorriam os encontros e fomos alertadas para a possibilidade dos encontros serem, por exemplo, quinzenais. Outra adição ao guião foi a integração, em algumas questões, de indicações de possíveis respostas do orientador de forma a que este possa compreender melhor o que se pretende, se necessário. Também a especificação das estratégias para a questão sobre a gestão de conflitos foi acrescentada de modo a facilitar a sua compreensão. Por fim, adicionámos uma questão sobre o valor atribuído pelos orientadores à integração dos estagiários no ambiente docente da escola.

Realizámos também uma entrevista-fantasma a um docente do grupo 510 que estagiou em 2003/2004 recolhendo informação para a adaptação do guião inicial da entrevista aos estagiários. Uma das adaptações referida foi a inclusão dos termos disciplinas/níveis de leccionação dos estagiários por termos sido alertadas para o facto de que uma só disciplina pode existir em vários níveis (por exemplo, Matemática A existe no 10º, 11º e 12º anos) e, portanto, não obteríamos a resposta pretendida se questionássemos apenas sobre a disciplina. A questão sobre os atrasos na entrega de trabalhos foi reformulada de forma a que os estagiários compreendessem melhor que nos referíamos a uma situação de força maior e não por hábito. A mesma especificação foi feita para a questão sobre a gestão de conflitos que tínhamos feito na entrevista aos orientadores, para se manter uma certa coerência. Por fim, acrescentámos, tal como na entrevista aos orientadores, algumas orientações sobre as possíveis respostas dos estagiários de forma a poder explicitar mais facilmente o que se pretendia com a questão.

No final de Novembro começámos a realizar as entrevistas aos diversos orientadores e estagiários, num total de 13 entrevistas aos orientadores de estágio das escolas e 35 entrevistas aos estagiários.

Durante a segunda metade do mês de Dezembro e o mês de Janeiro procedemos à transcrição das entrevistas realizadas. Ainda em Janeiro de 2009, codificámos e organizámos as respostas dos orientadores e dos estagiários às entrevistas iniciando a caracterização dos orientadores.

No início do mês de Fevereiro procedemos à elaboração das grelhas de observação das reuniões dos núcleos de estágio com os orientadores e apenas dos estagiários. Testámos as grelhas em reuniões do grupo disciplinares 510 e procedemos a algumas alterações. Estas alterações incluíram, antes de mais, a identificação do núcleo

bem como da data, hora e duração da observação da reunião em ambas as grelhas. Também em ambas as grelhas adicionámos a opção aberta de registar informações gerais que complementassem os dados registados.

Nas grelhas das reuniões dos estagiários adicionámos as colunas relativas à apresentação de críticas construtivas/destrutivas ao trabalho dos colegas por ter compreendido que mais importante do que comentar o trabalho dos colegas era o modo como se comentava o trabalho dos colegas. Foram acrescentadas as colunas relativas à discussão sobre a avaliação dos alunos bem como sobre a partilha de comentários sobre as aulas assistidas, suas e dos colegas.

Nas grelhas de observação das reuniões dos estagiários com os orientadores acrescentaram-se as opções de registar a aceitação de argumentos e justificações sobre o material preparado e/ou as aulas assistidas bem como a chamada de todos à discussão dessas mesmas tarefas. Na sequência das alterações realizadas na grelha de observação das reuniões dos estagiários adicionaram-se os pontos sobre a avaliação dos alunos e sobre a observação das aulas às tarefas discutidas e apresentadas em grupo ou individualmente.

Durante os meses de Fevereiro e Março assistimos a 9 reuniões de estágio entre o orientador e os estagiários. Não assistimos a reuniões de 4 núcleos por motivos distintos. Um dos núcleos não autorizou o acesso à sua reunião sem explicar os seus motivos, outro núcleo esteve durante um espaço de tempo sem reunir com o orientador por motivos de saúde do mesmo. Foi-nos impossível contactar com um dos orientadores pois a sua disponibilidade era muito reduzida. O quarto núcleo de estágio informou-nos que não realizava reuniões de estágio.

Ainda no final do mês de Fevereiro e no mês de Março assistimos a 5 reuniões dos estagiários. A principal dificuldade de assistência às reuniões dos estagiários foi o facto de alguns dos núcleos de estágio só se reunirem para preparar as actividades extra-curriculares colectivas e, portanto, alguns dos núcleos não se reuniam durante meses sem a presença do orientador. A impossibilidade de assistência às reuniões de estágio de um dos núcleos foi porque elas se realizavam, na maioria das vezes, em casa dos estagiários. Em outro grupo, insistimos pessoalmente e por mail com eles por várias vezes, nunca se recusaram mas também não nos disponibilizaram informação sobre local e horário em que ocorriam as reuniões. Por fim, o grupo que não autorizou a

assistência à reunião com o orientador também recusou a assistência à reunião dos estagiários.

No final do mês de Março elaborámos os questionários para os orientadores e estagiários e foi feita uma aplicação piloto em dois grupos de 5 docentes cada. Solicitámos a um grupo de 5 docentes com menos de 10 anos de serviço que respondesse ao questionário para os estagiários pedindo que recordassem o seu próprio estágio pedagógico e a um grupo de 5 docentes que, no passado, tinham sido orientadores de estágio, que respondessem ao questionário para os orientadores recordando o ano lectivo em que tinham desempenhado essas funções.

Em consequência dessas aplicações, procedemos a algumas alterações em ambos os questionários. No questionário para os estagiários, a 2ª parte correspondente às reuniões de estágio foi dividida em duas partes, uma relativa às reuniões dos estagiários com o orientador e a outra relativa às reuniões dos estagiários de modo a facilitar a compreensão das questões. Foram acrescentados alguns dados que especificam as situações (por exemplo, na questão 2.1.1 acrescentámos “com os seus colegas de estágio e orientador simultaneamente”) de modo a clarificá-las e evitar confusões que pudessem surgir consoante as considerações pessoais de cada participante. Nas tabelas de tarefas e reflexões foi adicionada a possibilidade de não realização por sugestão de alguns dos docentes que testaram os questionários e separámos os testes e as fichas de trabalho pelo mesmo motivo. As alterações realizadas no questionário dos orientadores foram todas na sequência das que foram introduzidas no questionário dos estagiários. Uma vez feitas as reformulações, distribuímos, nas escolas, os questionários aos núcleos de estágio.

Ao começar o 3º período do ano lectivo 2008/2009, regressámos às escolas para recolher os questionários dos orientadores e dos estagiários. Este processo foi acompanhado de algumas dificuldades pois a maioria dos intervenientes não tinha preenchido o questionário – o que prolongou a nossa estadia em cada escola a aguardar pelo preenchimento – e alguns tinham, inclusive, perdido o enunciado do questionário que lhe tínhamos entregue.

Ao longo de todo o ano realizámos várias leituras e releituras à bibliografia proposta no projecto da tese e a outros documentos que, entretanto, pesquisámos e considerámos pertinentes para o nosso trabalho quer em termos de quadro teórico de base quer em termos da fundamentação metodológica. Outra tarefa que nos

acompanhou do início ao fim do ano lectivo foi a visita às escolas onde, não só contactámos com as direcções executivas, os orientadores de estágio pedagógico, os estagiários mas também com outros docentes nomeadamente professores das turmas em que leccionavam os estagiários. As deslocações às escolas foram aproveitadas, nomeadamente uma deslocação a uma escola secundária no final do mês de Abril para colaborar numa actividade preparada pelos núcleos de estágio de educação física, mas também para realizar observações e conduzir conversas informais com estagiários e orientadores.

De um modo geral, o quadro 2 apresenta uma síntese do trabalho de campo, onde se destacam os instrumentos de recolha de dados, os momentos temporais e os respectivos participantes em cada momento.

Quadro 2 – Síntese do trabalho de campo

| Instrumento de recolha | | Data | Intervenientes |
|-------------------------|---|--|---|
| Entrevista | Elaboração do guião | 16 de Outubro a 2 de Novembro de 2008 | |
| | Aplicação piloto | 1 e 2 de Novembro de 2008 | Docentes dos grupos 300 e 510 do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário |
| | Realização | 4 de Novembro a 12 de Dezembro de 2008 | Orientadores de estágio das escolas |
| | | 3 de Novembro a 16 de Dezembro | Estagiários |
| Observação das reuniões | Elaboração das grelhas | 23 de Janeiro a 12 de Fevereiro | |
| | Observação das reuniões dos estagiários com os orientadores | 13 de Fevereiro a 10 de Março de 2009 | Orientadores de estágio das escolas, orientador científico de educação física e estagiários |
| | Observação das reuniões dos estagiários | 27 de Fevereiro a 9 de Março de 2009 | Estagiários |
| Questionário | Elaboração do questionário | 10 a 20 de Março de 2009 | |
| | Testagem | 17 e 18 de Março de 2009 | Docentes do 3º ciclo do ensino básico e secundário |
| | Aplicação | 23 de Março a 29 de Abril de 2009 | Orientadores de estágio das escolas e estagiários |

2.5.2. Tratamento de dados

Uma vez reunidos os dados, procurámos organizar o leque de informações que recolhemos através dos diversos instrumentos. Assim, durante o mês de Maio, organizámos e codificámos a informação recolhidas nos treze questionários dos orientadores e nos trinta e cinco questionários dos estagiários. Confrontámos os dados recolhidos nas entrevistas, nas observações às reuniões, nos questionários e nas observações livres feitas nas diversas visitas realizadas às escolas ao longo do ano lectivo. Procedemos à caracterização dos orientadores dos diversos núcleos de estágio e à caracterização da prática pedagógica partilhada desenvolvida nos diferentes núcleos de estágio estudados.

A análise e interpretação de dados contempla o “trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitidos aos outros” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

No que diz respeito à codificação, os núcleos de estágio foram diferenciados de acordo com o grupo disciplinar que leccionam. Assim, os núcleos de estágio do grupo 500, matemática, estão identificados como M1, M2 e M3 em que os números distinguem os diferentes núcleos, os núcleos do grupo 510, física e química são FQ1 e FQ2, os do grupo 550 de informática, são I1, I2 e I3 e, finalmente, os núcleos de estágio do grupo 620, de educação física, são EF1, EF2, EF3, EF4 e EF5, como podemos verificar no quadro-síntese 3.

Quadro 3 – Resumo da codificação dos núcleos de estágio

| | |
|------------------|-----|
| Matemática | M1 |
| | M2 |
| | M3 |
| Física e Química | FQ1 |
| | FQ2 |
| Informática | I1 |
| | I2 |
| | I3 |
| Educação Física | EF1 |
| | EF2 |
| | EF3 |
| | EF4 |
| | EF5 |

As entrevistas foram separadas em entrevistas aos estagiários e aos orientadores. As entrevistas aos estagiários estão codificadas como EE e as entrevistas aos orientadores como EO. Deste modo, a informação recolhida numa entrevista a um dos estagiários do núcleo M2 será, EEM2.

Exclusivamente para a interpretação de dados, dentro das entrevistas, codificámos as questões em P1 e P2 correspondentes a parte 1 e parte 2 e, posteriormente, Q1, Q2, Q3 e por aí adiante correspondendo a questão 1, questão 2 e questão 3 respectivamente. Assim, a questão 6 da 2ª parte da entrevista dos orientadores figuram como EOP2Q6.

Foram, depois, codificadas as respostas às entrevistas. Para tal, procedemos a uma primeira leitura de todas as entrevistas de cada um dos grupos reparando que se “repetem ou destacam certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221) e anotando essas repetições que, representando os “mesmos tópicos e padrões (se transformaram em) categorias de codificação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). Para cada questão codificámos, numericamente, as possibilidades de resposta a que depois fizémos corresponder, sempre que era possível, uma determinada característica do orientador.

As observações às reuniões estão, igualmente, separadas nas reuniões dos estagiários e nas reuniões dos estagiários com o orientador. Assim, as observações às reuniões dos estagiários estão identificadas como RE e as reuniões dos estagiários com os orientadores REO. A título exemplificativo, informação recolhida numa reunião dos estagiários com o orientador do núcleo de estágio de educação física 1 será identificada como REOEF1.

Seguindo a mesma terminologia, as informações recolhidas por questionários estão identificadas como QE para os questionários dos estagiários e QO para os questionários dos orientadores. Portanto, os dados recolhidos nos questionários realizados ao orientador do núcleo 2 de física e química serão identificados como QOFQ2.

Quanto aos dados recolhidos através do questionário, elaborámos uma tabela com todas as possibilidades de resposta e inserimos as respostas dos participantes. Depois, elaborámos igualmente tabelas semelhantes por grupo disciplinar e por núcleo de estágio. A análise destas tabelas permitiram-nos recolher informações gerais e específicas de cada núcleo de estágio mas também identificar práticas pedagógicas partilhadas características de determinados grupos disciplinares.

O quadro 4 apresenta a codificação dos dados, tendo em conta os diversos instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação.

Quadro 4 – Codificação dos instrumentos de recolha de dados

| Designação | Código | Especificação | |
|-------------------------|--------|----------------------------------|-----|
| Entrevista | E | Aos orientadores | EO |
| | | Aos estagiários | EE |
| Observação das reuniões | R | Dos estagiários | RE |
| | | Dos estagiários com o orientador | REO |
| Questionário | Q | Aos orientadores | QO |
| | | Aos estagiários | QE |

Identificadas as características gerais dos orientadores que se podiam reconhecer através as entrevistas, codificámos cada uma delas numericamente e, depois, fizemos-lhes corresponder o respectivo código nas respostas às entrevistas, nas observações às reuniões e nas respostas aos questionários. Após concretizada esta relação, identificámos as situações (núcleos e intervenientes) em que se poderiam identificar cada uma das características.

Capítulo 3 – Análise e interpretação de dados

Recolhidos e codificados os dados das entrevistas, observações e questionários, importa analisá-los e interpretá-los. A análise e interpretação destes dados foi feita em três fases. Numa primeira fase, focámos os dados na sua generalidade, tentando identificar situações de estágio que atravessam os grupos, características gerais comuns a todos os orientadores e as mais frequentes partilhas pedagógicas dentro dos núcleos de estágio. Na segunda fase, foram analisados os grupos disciplinares e identificadas semelhanças dentro dos mesmos e diferenças entre eles no que concerne à organização dos estágios, às características dos orientadores e às práticas pedagógicas partilhadas. Numa terceira fase, identificámos particularidades de cada um dos núcleos de estágio participantes deste estudo. Por fim, fizemos um agrupamento dos núcleos de acordo com o tipo de orientação desenvolvida pelo respectivo orientador de escola e com as práticas pedagógicas partilhadas.

3.1. A realidade dos estágios pedagógicos

Este estudo foi conduzido no ano lectivo de 2008/2009 e foram realizadas entrevistas, questionários e observações a reuniões a 13 núcleos de estágio pedagógico do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário nas escolas da Região Autónoma da Madeira.

Todos os núcleos de estágio formados pelos estudantes da Universidade da Madeira que tinham mais de um estagiário foram estudados ficando, assim, de fora, apenas um núcleo de estágio do grupo disciplinar 520, Biologia e Geologia, que tinha apenas um estagiário não permitindo, assim, estudar as práticas pedagógicas partilhadas dentro desse núcleo. Participaram, então, 13 núcleos de estágio, num total de 13 orientadores da escola e 35 estagiários. Destes, havia 3 núcleos de matemática com 7 estagiários no total, 2 núcleos de física e química com um total de 5 estagiários, 3 núcleos de informática com 9 estagiários e 5 núcleos de estágio de educação física com 14 estagiários.

Estes núcleos leccionavam em 6 escolas da região sendo que 5 estavam situadas no Funchal e uma na cidade de Santa Cruz. Destas escola, 4 eram escolas com 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, uma era só de ensino secundário e outra apenas de 2º e 3º ciclos. Esta situação trouxe alguns constrangimentos na atribuição de níveis de leccionação aos estagiários mas não determinou, per se, a leccionação em níveis desadequados que referirei adiante.

Neste estudo, em pelo menos três momentos, foram analisadas opiniões e práticas dos orientadores participantes tendo em vista obter referências quanto ao tipo de orientação, com base no estudo de Alarcão e Tavares (2007). Em dois momentos analisaram-se as práticas pedagógicas que ocorriam dentro dos núcleos de estágio, pretendendo-se identificar partilhas de produção de materiais pelos estagiários e seus orientadores bem como partilhas de ideias, opiniões e reflexões.

3.1.1. Orientadores e estagiários: breve apresentação

Todos os orientadores participantes neste estudo têm uma experiência profissional no ensino de, no mínimo, seis anos. Os orientadores com maior experiência na leccionação não são, em todos os casos, aqueles com maior experiência na orientação de estágios. De um modo geral, os orientadores concordam terem sentido algumas dificuldades no primeiro ano em que orientaram estágio devido à falta de orientação e supervisão do processo por parte da Universidade da Madeira que se predispôs a disponibilizar acções de formação para os orientadores mas nunca o fez.

Quando me propuseram que eu fosse orientador de estágio, disseram-me que ia haver uma formação para orientadores mas, entretanto, passou este tempo todo e não se realizou nenhuma acção de formação (EOM1)

Na maioria das vezes, os orientadores conseguiram colmatar as suas dificuldades com o apoio dos orientadores científicos e dos colegas que, na escola, já haviam orientado estágio em anos anteriores.

No primeiro ano em que orientei tive o apoio de outros colegas que já orientavam há algum tempo e que fizeram o grande favor de nos dar dicas (EOFQ1)

Mesmo assim, alguns dos orientadores consideraram que tomaram o seu estágio como exemplo no primeiro ano em que exerceram estas funções e dizem mesmo que foi a experiência que os fez reflectir e alterar comportamentos e que permitiu a sua evolução enquanto orientadores de estágio.

Mas baseei-me um pouco no meu estágio para pedir alguma coisa aos estagiários. À semelhança do que me foi pedido, eu fui pedindo (EOI2)

Apenas um dos orientadores estava a orientar estágio pela primeira vez sendo que, dos restantes, metade tinha entre dois e três anos de experiência neste cargo. Aquando da análise por núcleo das características do orientador, reflectirei sobre a possibilidade da existência de uma possível relação entre certas características e a experiência profissional neste cargo.

Quanto à experiência profissional dos estagiários (figura 1), a maioria deles não tinha qualquer experiência no ensino. Embora alguns dos estagiários mantivessem actividades profissionais no ano de estágio ou tivessem mantido no passado, muitas delas estão relacionadas com a formação científica das suas licenciaturas ou com o acompanhamento de crianças e jovens em actividades de natureza lúdico-desportivo.

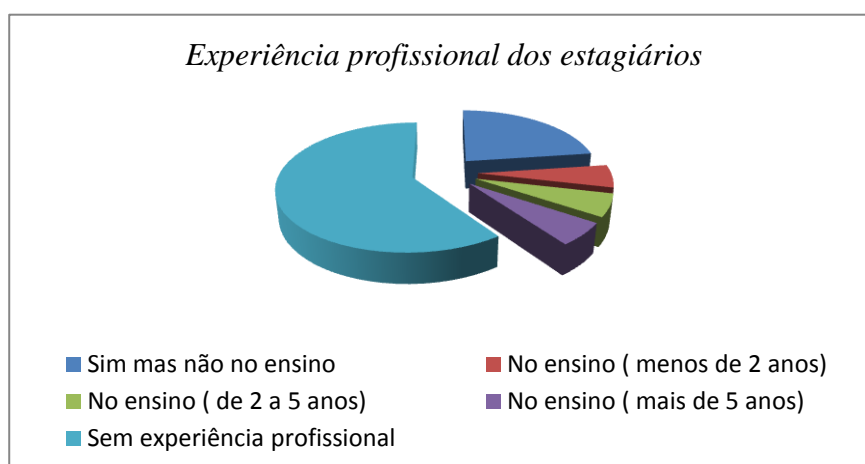


Figura 1 – Experiência profissional dos estagiários.

No que se refere à própria organização do ano lectivo em que os futuros professores desenvolveram o seu estágio nas escolas, esta estava muito dependente não

só das Comissões de estágio, orientada pelos docentes da Universidade da Madeira mas também dos órgãos de direcção da escola em que ocorreu o estágio pedagógico e da vontade dos próprios orientadores de estágio.

3.1.2. Situações de estágio

Quando perspectivamos o ano de estágio pedagógico e as tarefas a desenvolver na escola, podemos dividi-las em três tipos distintos: a preparação e leccionação das aulas, a organização de actividades extra-curriculares e a participação em reuniões de grupo e conselhos de turma.

Através das entrevistas e questionários (Figura 2) pudemos notar que a maioria dos estagiários leccionou apenas um nível de ensino quando o estágio pedagógico deveria, segundo o ponto 1 do artigo 2º da Portaria 1097/2005, realizar-se no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário.

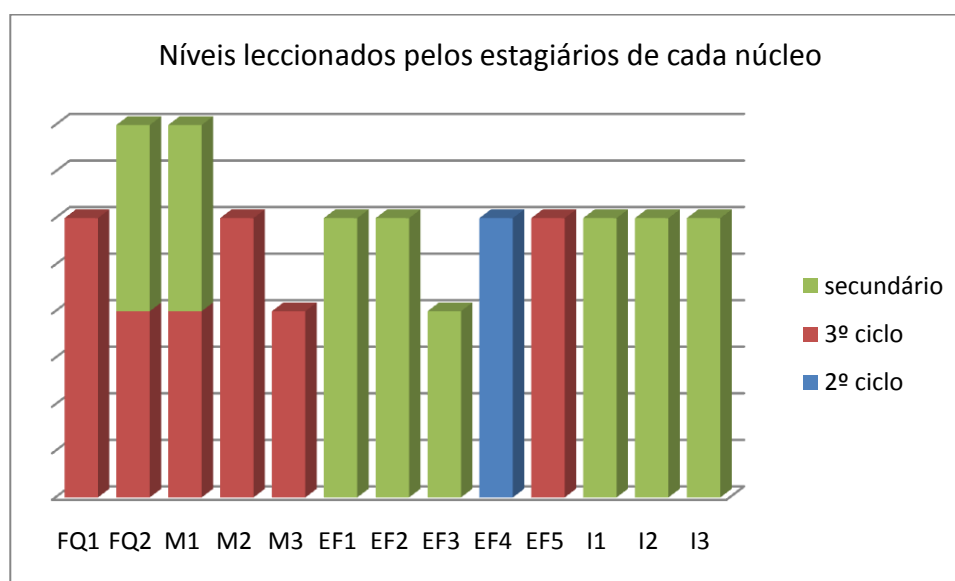


Figura 2 – Níveis de ensino leccionados pelos estagiários de cada núcleo de estágio.

Também nos termos do número 8 do artigo 4º da Portaria nº 154-A/2006 de 21 de Dezembro temos que: “Aos orientadores de estágio das escolas serão atribuídas, pelo menos, duas turmas, preferencialmente de níveis diferentes”, o que não obrigava

que os estagiários leccionassem, efectivamente, esses níveis. Alguns dos estagiários só tiveram oportunidade de leccionar 3º ciclo mesmo em casos em que o seu orientador pedagógico leccionava também o ensino secundário. Existia, inclusive, uma situação em que os estagiários, que estão a concluir a mesma licenciatura que os colegas dos outros núcleos, estavam a leccionar unicamente 2º ciclo. Esta leccionação fora dos parâmetros definidos pela legislação pode tornar-se um problema pois, legalmente, os estagiários só estão habilitados a leccionar o nível para o qual realizaram estágio pedagógico ou os anteriores. Assim, os estagiários que leccionaram apenas 3º ciclo só deverão estar habilitados para leccionar 3º e 2º ciclos do ensino básico e os estagiários que leccionaram 2º ciclo só deverão estar habilitados a leccionar 2º ciclo. Assim, para o concurso externo referente ao ano lectivo 2009/2010, alguns dos estagiários que realizaram o seu estágio pedagógico apenas com a leccionação de turmas de 3º ciclo, foram opositores ao concurso para professores do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário podendo vir a ser colocados, por exemplo, em escolas apenas de ensino secundário.

Também recolhemos informação sobre a partilha de turmas visto de, independentemente do número de turmas que o orientador de escola tinha à sua responsabilidade, os estagiários nem sempre tiveram oportunidade de ter uma turma para cada um. Alguns estagiários partilharam, entre todo o núcleo, as duas ou mais turmas que leccionaram independentemente de leccionarem um ou mais níveis. Outros estagiários tiveram uma turma só para si e não a partilharam com ninguém. Existiu ainda um caso em que os estagiários não partilharam a turma entre si mas que a partilharam com o orientador. Portanto, podemos facilmente constatar que nem todos os estagiários leccionaram o mesmo número de aulas ao longo do ano lectivo.

De acordo com a portaria 1097/2005, a prática pedagógica supervisionada deve realizar-se “nas disciplinas do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundários que integrem o grupo de docência para que o curso habilita profissionamente” (ponto 1 do artigo 2º). Hoje em dia, o número de disciplinas por cada grupo disciplinar é muito vasto. Por exemplo, o grupo 500, no secundário, habilita para matemática A, matemática B ou matemática aplicada às ciências sociais (MACS). O que as escolas optam por fazer é atribuir ao orientador uma disciplina geral que congregue o essencial das disciplinas. Contudo, no grupo disciplinar em que existem mais disciplinas em leccionação, o grupo 550, de informática, os estagiários leccionaram uma ou duas

disciplinas de acordo com o núcleo de estágio em que estão integrados. Esta disparidade nas características das turmas, níveis, disciplinas e número de aulas leccionadas em cada núcleo de estágio não é uma imposição proveniente das comissões de estágio pois, dentro de cada licenciatura, as opções não são semelhantes. Trata-se, portanto, de uma decisão dos orientadores que, por imposição ou não do horário que lhes foi atribuído, optam por disponibilizar aos seus estagiários a leccionação de uma ou mais disciplinas.

Quanto às actividades extra-curriculares, a definição da sua forma não existia em todos os grupos disciplinares. Em alguns grupos disciplinares, a realização ou não de actividades extra-curriculares, o seu número e forma, dependeram da vontade da escola e do envolvimento que esta permitiu aos estagiários nas suas actividades de enriquecimento bem como da experiência do próprio orientador de estágio que, muitas vezes, regiu-se pelas actividades desenvolvidas por si mesmo no seu ano de estágio ou por actividades que já tinha desenvolvido com núcleos de estágio anteriores.

É definido pela Universidade mas de uma maneira muito informal. Na Universidade ninguém me disse é preciso fazer isto, fazer aquilo, nada disso. Baseei-me na experiência que tive como estagiário, que já tem algum tempo, e também no que outros colegas tenham feito. (EOM1)

Por fim, a participação dos estagiários nas reuniões que se realizam na escola não é obrigatória. Contudo, alguns orientadores deram indicações aos estagiários no sentido de frequentarem quer as reuniões de grupo disciplinar quer as reuniões de conselho de turma de forma a melhor poderem compreender os assuntos que se tratam nesses momentos. Em alguns casos os estagiários não participavam nas reuniões embora estivessem presentes, em outros casos intervinham quando tinham algo para apresentar aos colegas e, em alguns casos, tinham o comportamento de qualquer outro docente intervindo e opinando nos conselhos de turma.

A [estagiária] é que dava as notas. Ela é que dizia o que os alunos evoluíam. E quando havia problemas de faltas ou outros a [estagiária] é que opinava (DC, contacto com director de turma de EEF2)

Apenas uma escola não permitia – contra as directrizes da legislação em vigor – a participação dos estagiários nos conselhos de turma, mesmo que como observadores.

(...) o próprio presidente da escola não queria que eles fossem porque como eles não são professores da escola, ali no conselho de turma estávamos a discutir coisas dos nossos alunos que eram confidenciais e, como eles não eram professores da escola, quem poderia garantir a confidencialidade? (EOFQ1)

Podemos, então, notar que existe uma grande diversidade no grau de participação de cada núcleo de estágio nas actividades das escolas. No que se refere às reuniões, encontramos exemplos em total contraste visto existem estagiários aparentemente responsáveis pelos alunos a que leccionam e outros impedidos de participar nas reuniões; quanto às actividades extra-curriculares, alguns núcleos desenvolveram actividades para toda a comunidade escolar enquanto outros praticamente não desenvolveram actividades deste tipo e, quando o fizeram, foi apenas como um apoio ao trabalho do orientador; até mesmo na leccionação das aulas, o grau de exigência foi muito diversificado se considerarmos os níveis, o número de turmas e de disciplinas leccionadas pelos estagiários. Esta diversidade de participação e responsabilização tem como consequência uma diferente preparação dos estagiários mas também pode desenvolver alguns sentimentos de injustiça na distribuição de tarefas.

3.1.3. As práticas do orientador de escola

Diversas são as características consideradas importantes na condução de um processo de supervisão pedagógica. Como sublinham Alarcão e Tavares (2007):

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois (...) (p. 45)

Com base na análise dos dados obtidos através dos questionários, das entrevistas e dos registos em diário de campo das observações realizadas nas reuniões de todos os núcleos de estágio com mais do que um estagiário, foi possível identificar um conjunto de características presentes no grupo de participantes neste estudo.

A maioria dos orientadores apresenta características do tipo colaborativo. Assim, muitos dos orientadores, “verbaliza muito o que o professor lhe vai dizendo, faz sínteses das sugestões e dos problemas apresentados, ajuda a resolvê-los.” (Alarcão & Tavares,

2007, p. 74). Um dos orientadores é claramente deste tipo enquanto que outros três apresentam, igualmente, uma maior predominância de características colaborativas. Os restantes nove orientadores partilham características colaborativas com características directivas e/ou com características não-directivas. Esta terminologia é a utilizada por Alarcão e Tavares (2007) que identifica como um orientador do tipo directivo aquele que “concentra as suas preocupações em dar orientações, em estabelecer critérios e condicionar as atitudes do professor” (p. 75) e o orientador do tipo não-directivo aquele que sabe calar-se “para ouvir o professor a falar, é capaz de verbalizar as ideias e os sentimentos que este vai manifestando, sabe encorajá-lo (...)” (p. 75).

Veja-se o testemunho seguinte:

Eles é que definiram, escolheram os jogos. Eu também chamo a atenção para questões logísticas, contactos, com quem têm de falar. Numa primeira fase até os levo comigo para apresentar os professores. Depois, eles sozinhos – menos do que eu queria – fazem os contactos sozinhos. O que tento transmitir é que sejam eles a fazer os contactos. Indico quem são as pessoas que devem contactar, faço os primeiros contactos e depois eles fazem... É evidente que eu tomo o conhecimento e faço algumas sugestões porque eles não têm conhecimento da realidade desta escola, que é o que interessa. (EOEF4)

Deste modo, é claro que os orientadores do tipo colaborativo estabeleceram com os seus estagiários uma relação sobretudo muito directa e muito indirecta, ou seja, em que existe a participação activa dos orientadores (directa) mas também dos estagiários (indirecta) intervindo mas também dando espaço aos estagiários para intervirem e tornarem suas as actividades que desenvolvem no meio escolar ao longo do ano lectivo. Ficou explícito que os orientadores, de um modo geral, tentavam dar aos seus estagiários espaço para desenvolverem as suas actividades segundo a sua própria vontade quer em termos de planificação, quer em termos de utilização de recursos.

O facto da responsabilidade sobre as turmas ser exclusivamente do orientador neste modelo de supervisão conduziu a que alguns os orientadores sentissem que era necessário estabelecer certos e determinados limites aos estagiários e, por vezes, fossem mais directivos. É notório, através das opiniões transmitidas por alguns dos orientadores de escola, que eles sentem as turmas como sendo exclusivamente suas e, portanto, da sua responsabilidade o que conduz a um comportamento mais directivo da sua parte no sentido de que os estagiários cumpram as tarefas que eles próprios haviam previsto para

as turmas. Isso acontece com orientadores que partilham as turmas com os estagiários ao longo do ano lectivo.

(...) dou uma olhadela nas aulas antes de elas serem dadas porque as turmas são, de facto, minhas (...) a responsabilidade será sempre minha. (EOFQ2)

Por outro lado, a inexperiência dos estagiários trouxe-lhes alguma insegurança e, por confiar mais na opinião do orientador ou por não querer desagradar ao seu avaliador, acabaram por, em muitos casos, seguir as orientações do orientador de modo acrítico.

Quem cede somos nós. (EEI1)

Geralmente a gente vai pelo que o orientador prefere porque também levamos em conta que ele já tem uma certa experiência(...) (EEM1)

Deste modo, a relação muito directa – ou seja, com uma intervenção frequente do orientador – e muito indirecta – com uma participação também muito activa dos estagiários – que se estabeleceu na maioria dos núcleos de estágio estudados foi o resultado de momentos de relação muito directa e momentos de relação muito indirecta tanto quanto de momentos de discussão no sentido de se conseguirem obter consensos. Assim, alguns dos núcleos de estágio apresentam uma relação ligeiramente mais directa do que indirecta.

Apenas um núcleo de estágio sobressaiu pela passividade dos seus membros estabelecendo, em certos momentos, uma relação pouco directa e pouco indirecta entre os estagiários e o orientador de escola.

Temos reuniões todas as quartas e tentamos esclarecer nessas reuniões mas procuramos mais a orientadora científica (EEEE2)

Dentro das novas tendências de supervisão identificadas por Alarcão e Tavares (2007), reconhece-se a tomada de consciência que a escola se estrutura “em subsistemas ecologicamente articulados e que o desenvolvimento institucional se dá na interacção activa da instituição com o meio ambiente” (p. 153) afirmando-se o papel central que as pessoas têm na escola. Neste contexto, é de superior importância a integração dos professores na escola onde leccionam pelo sentido de pertença que daí se desenvolve. Também Sá-Chaves (1997) referindo-se a Schulman evidencia como uma das sete

dimensões complementares do conhecimento profissional dos professores, o conhecimento dos contextos “que remete para as dimensões que vão da especificidade da sala de aula à natureza particular das comunidades e culturas” (p.113).

A maioria dos orientadores de estágio das escolas realizou um certo esforço no sentido de envolver os estagiários quer na vida docente da escola quer na planificação do trabalho dando-lhes a conhecer o ambiente escolar, apresentando-os aos colegas, direcção e funcionários, pedindo a sua colaboração nas actividades extra-curriculares desenvolvidas na escola e permitindo que fossem os estagiários a dividir as tarefas lectivas entre eles.

Apresentei-os aos funcionários(...) Apresentei-os à coordenadora dos directores de turma e à coordenadora das actividades culturais porque é a pessoa que coordena uma das actividades que eles vão fazer. (EOEF4)

Todos os orientadores acompanharam, de forma mais ou menos intensa, as práticas com feed-back mas nem todos promoveram a reflexão pós-prática. Através das respostas obtidas na entrevista podemos verificar que todos os orientadores assistiram a, pelo menos, uma parte das aulas (apesar de quase todos assistirem a todas as aulas) e, após a aula, de forma mais ou menos formal e mais ou menos imediata, deram indicações aos estagiários sobre a forma como perspectivaram a aula.

Smyth (1984, citado em Alarcão & Tavares, 2007) destacou vários elementos significativos no desenvolvimento e aprendizagem de adultos. Entre eles temos a assunção de um papel que refere que os professores actuar como observadores e conselheiros dos colegas e também a reflexão guiada que evidencia, sobretudo, a importância da assistência aos supervisionados na compreensão do significado das suas novas experiências. Deste modo, os orientadores devem, não só ajudar os estagiários na reflexão sobre as suas actuações mas também permitir trocas de opiniões e aconselhamento entre os vários estagiários. Para que a discussão conduzida suscite a reflexão, é importante que o estagiário seja chamado a dar a sua opinião sobre a aula que leccionou e a forma como a perspectivou. Em alguns dos casos analisados, os estagiários não eram chamados a comentar as suas próprias aulas ou as dos seus colegas aquando da discussão com o orientador sobre as actividades lectivas.

Não nos é pedido, comente a aula, não, não é feito isso. Mas desde o início temos a liberdade. Mas quase nunca comentamos, é mais o orientador que faz os comentários. (EEI3)

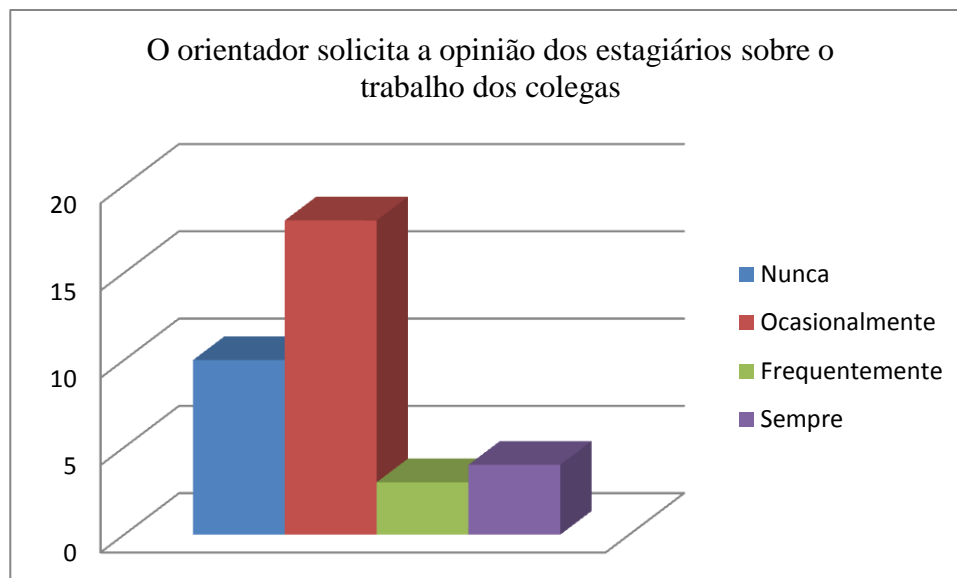


Figura 3 – Respostas dos estagiários à questão sobre a frequência com que o orientador solicitava a sua opinião acerca das tarefas realizadas pelos colegas.

Contudo, existe alguma disparidade quando comparamos as respostas dos estagiários e as dos orientadores no que se refere ao tipo de tarefas sobre as quais o orientador solicita a opinião dos estagiários, como podemos ver analisando as figuras 4 e 5.

Esta disparidade pode dever-se às ideias pré-concebidas do orientador sobre aquilo que considera ser importante fazer. Deste modo, a sua percepção sobre a realidade pode ser diferente da dos estagiários.

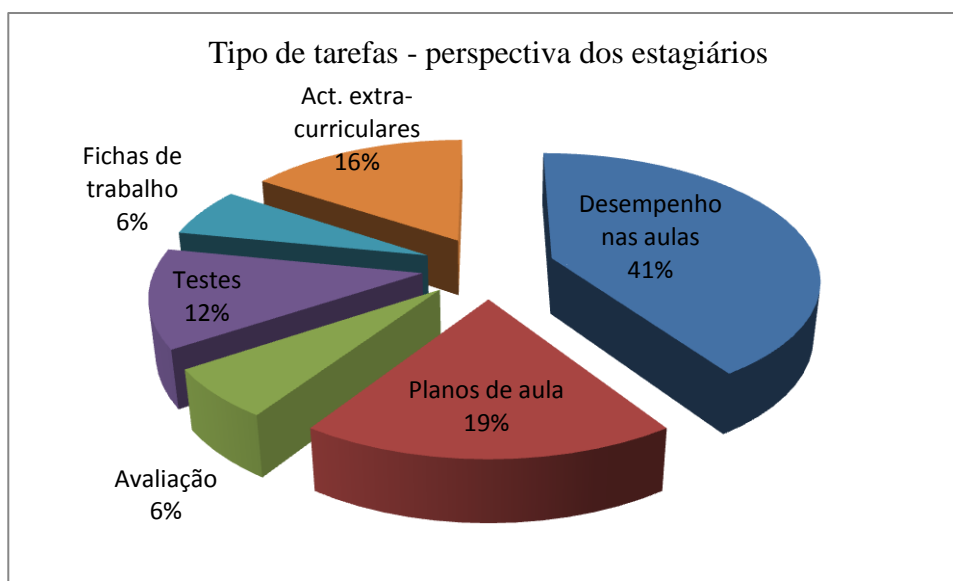


Figura 4 – Tipos de tarefas sobre as quais os orientadores solicitavam a opinião dos estagiários sobre o trabalho dos colegas (sob a perspectiva dos estagiários).

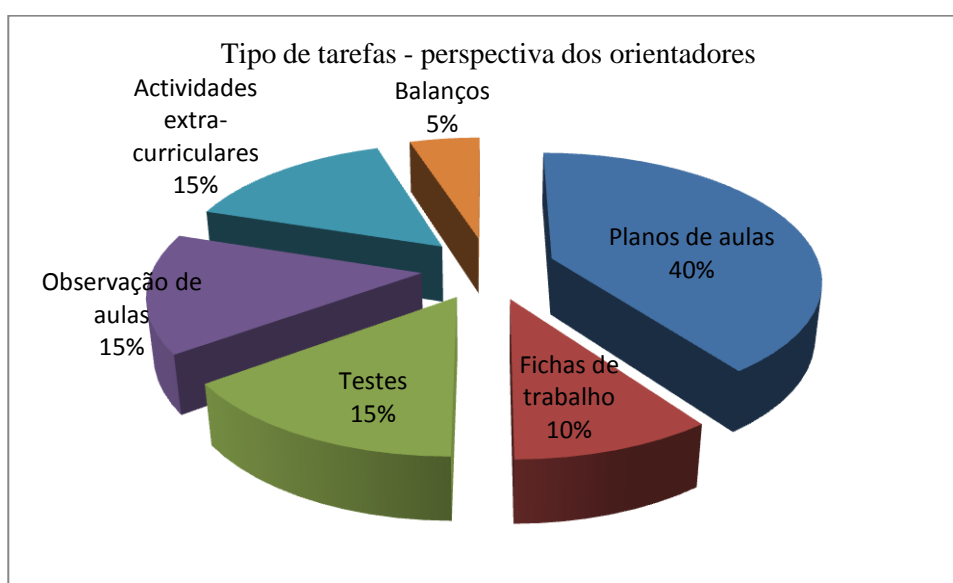


Figura 5 – Tipos de tarefas sobre as quais os orientadores solicitavam a opinião dos estagiários sobre o trabalho dos colegas (sob a perspectiva dos orientadores).

Por outro lado, em alguns núcleos de estágio todos ou muitos dos encontros dos estagiários com o orientador ocorreram no café ou no corredor entre aulas não dando espaço e, sobretudo, tempo, para uma reflexão cuidada sobre a prática lectiva.

Vamos discutindo no corredor, quando temos tempo (...) (EOM3)

De acordo com um estudo realizado por Theis-Sprinthall, Reinman e Sprinthall nos anos 70 e 80 e referido por Trindade (2007) uma das condições nucleares na definição de objectivos para o desenvolvimento cognitivo dos formandos é “serem-lhes fornecidos apoios e desafios, de forma equilibrada e adequada às suas capacidades”(p. 91). A orientação aos estagiários foi, em muitos casos, acompanhada de apoios e de desafios de forma a orientar o estagiário no melhor sentido no que se refere a actuações lectivas futuras.

Além das nossas aulas ela (a orientadora) costuma dar-nos alguns projectos tipo o jogo do galo ou o euromilhões que envolve a matéria e nos ajuda a ter uma noção a longo prazo da disciplina que estamos a leccionar(...) (EEI1)

Quanto à sua disponibilidade, a maioria dos orientadores estava muito disponível fornecendo aos estagiários os seus contactos telefónico e de correio electrónico e acompanhando as actividades lectivas e extra-curriculares que os seus estagiários realizaram na escola.

Alguns dos orientadores demonstraram, na entrevista realizada no primeiro período lectivo, uma vontade de darem uma maior liberdade aos seus estagiários ao longo do ano lectivo.

No início estou muito mais tempo com eles do que agora. Já começo a sentir que eles não necessitam da minha presença com tanta intensidade como no início porque no início eles estavam completamente desorientados. (EOFQ1)

Essa vontade foi confirmada, em apenas metade dos casos, no questionário realizado no 3º período pela mudança na relação entre orientador e estagiários ao longo do ano lectivo.

Em suma, os orientadores de estágio de escolas apresentam algumas características semelhantes no seu relacionamento com os estagiários e na condução das tarefas de estágio. Assim, todos eles apresentam uma disponibilidade – presencial ou

através das novas tecnologias de comunicação – mais ou menos elevada; o empenho no envolvimento dos estagiários na vida da escola de forma a que estes desenvolvam sobre a mesma um certo sentido de pertença e o fornecimento de *feedbacks* sobre as tarefas realizadas pelos estagiários de forma mais ou menos imediata.

3.1.4. A prática pedagógica partilhada

A partilha pedagógica pode dar-se a dois níveis, dos estagiários entre si e dos estagiários com o orientador. Esta prática partilhada pode ocorrer em diversos aspectos. Por um lado, a partilha pedagógica pode dar-se em termos de elaboração de materiais, sejam eles materiais para a leccionação das aulas, planificações das aulas, testes de avaliação, fichas de trabalho ou grelhas de avaliação. Por outro lado, mais comum ainda, é a partilha na criação de projectos para actividades extra-curriculares conjuntas, ou para a elaboração dos documentos oficiais para desenvolver essas mesmas actividades. A partilha pode ainda dar-se em termos não de troca de materiais ou de criação conjunta mas da troca de ideias e opiniões sobre materiais criados ou situações ocorridas. Por fim, a reflexão necessária para o desenvolvimento profissional dos estagiários pode também ser conduzida não apenas isoladamente mas também partilhada pelos elementos do núcleo de estágio.

Apesar das reuniões de estágio terem sido, de um modo geral, conduzidas em grupo pelo orientador com todos os estagiários (resposta afirmativa dada por todos os orientadores de estágio à questão 2.4. do questionário representada na figura 6), o trabalho realizado fora dessas reuniões nem sempre foi um trabalho conjunto.

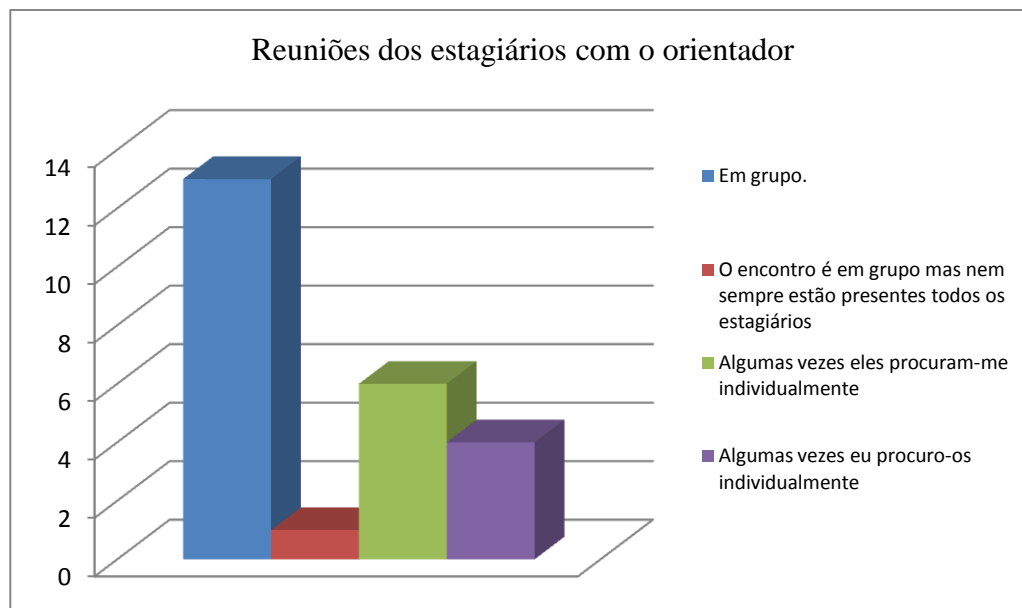


Figura 6 – Reuniões dos estagiários com o orientador.

As actividades extra-curriculares que, na maioria dos grupos disciplinares foram colectivas, ou seja, envolveram todos os membros do núcleo de estágio realizaram-se, de uma forma geral, em grupo, como podemos concluir pelas respostas afirmativas de cerca de 70% dos estagiários às questões relacionadas com as actividades extra-curriculares no ponto 3.1. do questionário, e se traduz na figura 7..

Não obstante, existiu um pequeno número de estagiários que, embora integrantes de um núcleo em que este trabalho é elaborado em grupo com os colegas ou com o orientador, consideraram elaborá-lo individualmente. Isto poderá significar que, mesmo o trabalho em grupo dentro dos núcleos de estágio nem sempre inclui todos os estagiários acabando por algum dos estagiários trabalhar sozinho. A análise individual do núcleo de estágio poderá permitir compreender um pouco melhor as razões do afastamento de um dos elementos do núcleo.

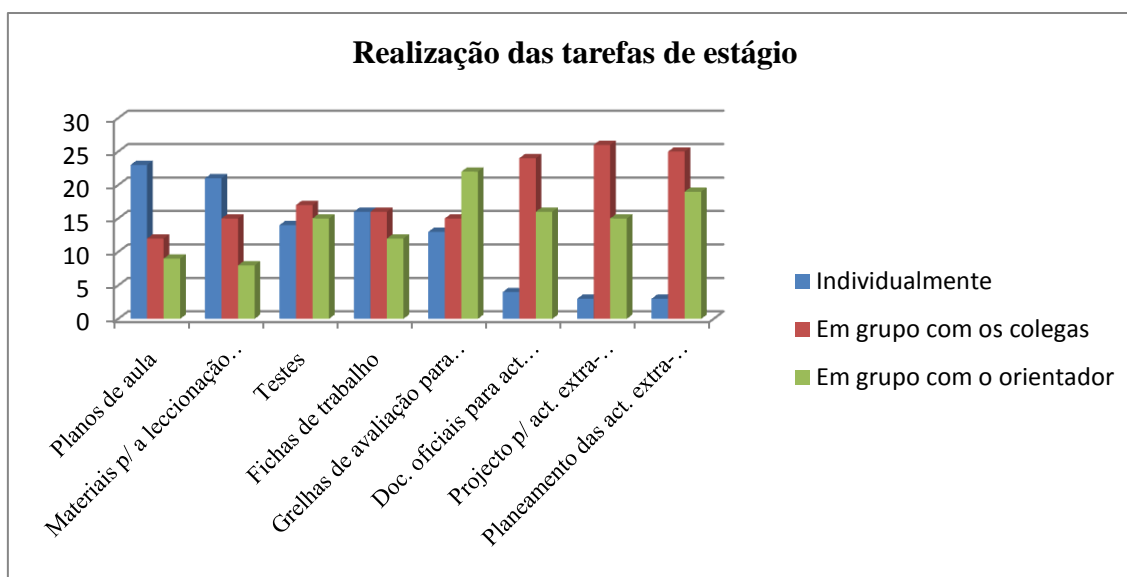


Figura 7 – Realização das tarefas de estágio.

Outro tipo de tarefa executada, normalmente, em grupo pelos estagiários consistiu na elaboração de material para a leccionação, testes e fichas de trabalho. Mais de metade dos estagiários realizou estas tarefas em conjunto com os colegas do núcleo. Estes materiais foram elaborados, em conjunto, pelo estagiários pertencentes ao núcleo de estágio independentemente de partilharem ou não as turmas que leccionavam.

Apesar de nos núcleos de educação física em que não existe a partilha de turmas também não ocorrer a preparação de materiais para as aulas e para os alunos em conjunto, no núcleo de matemática em que os estagiários não partilham as turmas que leccionam, estes materiais são preparados em conjunto pelos estagiários. Por outro lado, embora os restantes núcleos de estágio funcionem com a partilha de turmas pelos estagiários, existem núcleos de física e química, educação física e matemática em que a preparação do material para as aulas e para os alunos é essencialmente individual. Assim, a partilha de turmas que ocorre na maioria dos núcleos de estágio não conduziu à elaboração de materiais para a leccionação das aulas ou de planos de aula em conjunto pois esta prática pedagógica ocorreu em núcleos em que as turmas não são partilhadas e não ocorre em alguns dos núcleos em que elas são partilhadas.

Quanto à partilha pedagógica dos estagiários com o orientador, esta deu-se na preparação das actividades extra-curriculares e na elaboração de testes mas, sobretudo, na criação de grelhas de avaliação para os alunos.

A necessidade de apoio na preparação das actividades extra-curriculares está relacionada com o desconhecimento, por parte dos estagiários, da elaboração de documentos oficiais para o estabelecimento de contactos bem como das pessoas com quem devem estabelecer esses contactos nas diferentes organizações envolvidas na actividade.

Nós deixamos, sempre que possível, para eles decidirem. Eu só, muitas vezes, informo das condicionantes que eles possam não conhecer. Os contactos que devem fazer para realizar a tarefa, oriento mais nesse sentido (EOI2)

Muitas vezes não é apenas a escola onde leccionavam que estava envolvida na actividade, algumas vezes outras escolas ou outras entidades públicas ou privadas também participam. Na maioria dos casos os estagiários desconheciam os caminhos a seguir para obter as devidas autorizações e acessos para executar a actividade a que se propunham. Outras vezes necessitavam de meios extraordinários, como transporte, e não sabem a quem recorrer. Provavelmente estes são os motivos que levaram os estagiários a procurarem o apoio dos seus orientadores para a organização destas tarefas.

Quanto à elaboração de testes e de grelhas de avaliação para os alunos, estes são materiais que correspondem ao que de maior responsabilidade se considera ocorrer nas escolas, a avaliação das aprendizagens dos alunos ao longo do ano lectivo. Como já referimos atrás, os orientadores têm noção da responsabilidade que recai sobre eles no que se refere às turmas que os estagiários leccionam, sendo que alguns assumiram essa responsabilidade na totalidade.

(...)nós temos de assistir a todas porque a turma é minha e eles estão lá como espectadores apesar de que são eles que dão as aulas. (EOFQ1)

Na verdade, segundo a legislação em vigor aquando do estudo, a responsabilidade das turmas é exclusivamente do orientador o que pode motivar a necessidade de acompanhar de mais perto os momentos mais decisivos da vida lectiva da turma, os momentos da avaliação.

A reflexão é um dos aspectos essenciais na formação do futuro professor visto esta ser “a via possível para um profissional se sentir capaz de enfrentar as situações sempre novas e diferentes com que se vai deparando na vida real e que o ajuda a tomar

decisões cada vez mais ajustadas porque mais consciencializadas” (Ribeiro em Alarcão, 2000, p. 90). Assim, no que se refere às reflexões desenvolvidas pelos estagiários, verifica-se que elas são, essencialmente, desenvolvidas com o orientador. Contudo, apesar de aceitarmos que, dos 35 estagiários, nem todos realizem actividades extra-curriculares e, portanto, reflectam sobre estas, é preocupante que existam estagiários, mesmo que num número muito reduzido, que não reflectam sobre as suas práticas lectivas da sala de aula.

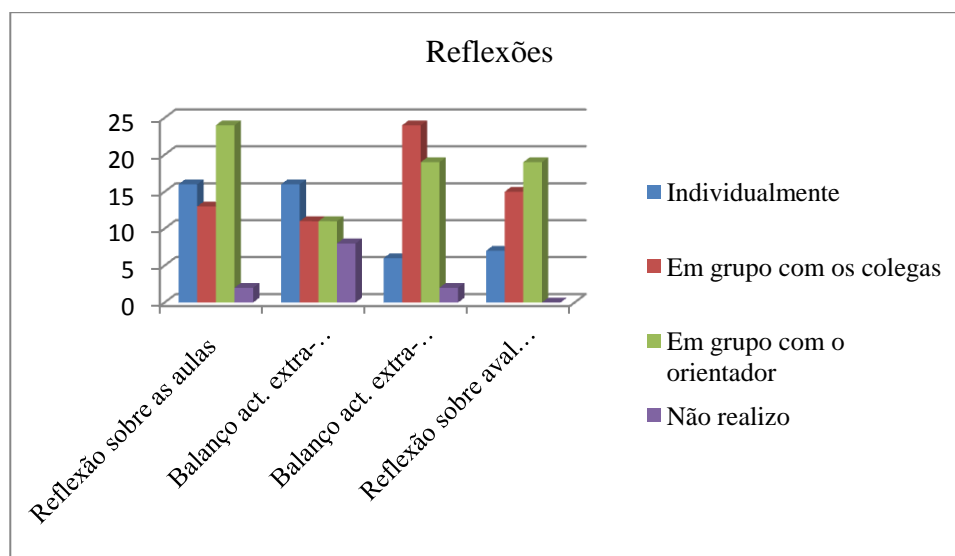


Figura 8 – Realização de reflexões.

O desenrolar da partilha pedagógica pode ser consolidado ou interrompido pela modificação dos comportamentos dos estagiários uns em relação aos outros. Facilidades na interacção entre os estagiários pode desenvolver o ambiente de confiança propício para a partilha mas o surgimento de atritos ou mesmo a manutenção de distâncias entre os estagiários podem desenvolver a indesejada atitude defensiva por parte de um ou mais estagiários. A maioria dos estagiários referiu ter modificado o seu comportamento para com os colegas de estágio devido ao aumento do conhecimento (de qualidades e defeitos) uns dos outros pelo trabalho desenvolvido em conjunto. Como podemos verificar na figura 9, estas mudanças deram-se, sobretudo, por motivos positivos sendo as negativas quase pontuais.

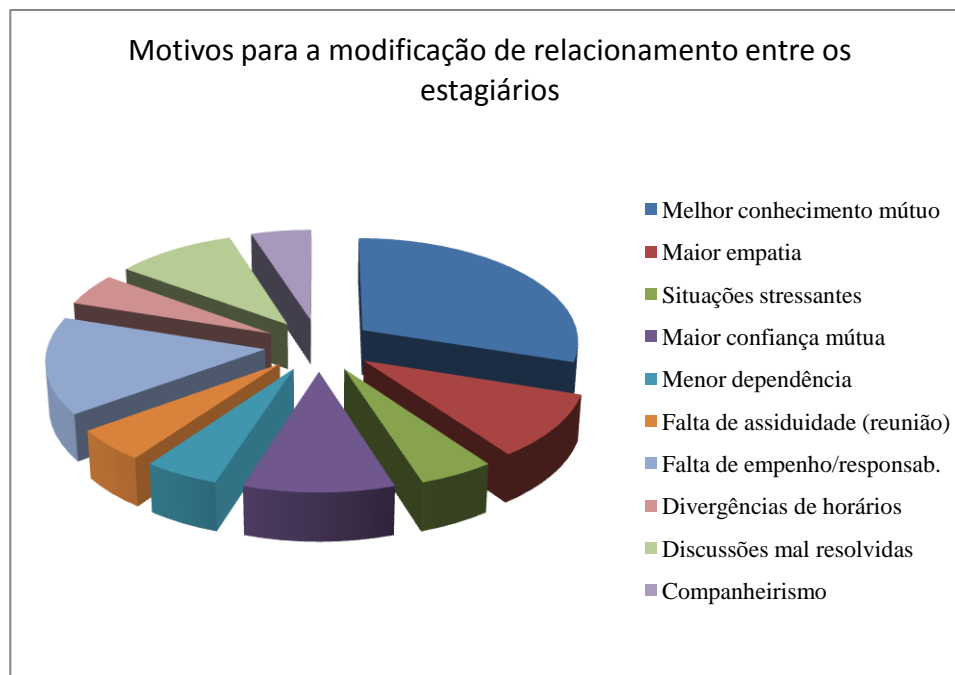


Figura 9 – Motivos que conduziram à modificação dos relacionamentos entre os estagiários.

A modificação do comportamento dos estagiários, em termos dos relacionamentos entre eles de uma forma global, pois surge do desenvolvimento de um trabalho em grupo. A inexistência de um trabalho de grupo não permitiria uma modificação nos comportamentos mas também a ausência dessa modificação pode ser explicada pelo hábito de trabalho conjunto desenvolvido entre os estagiários em anos anteriores, especialmente nos núcleos de estágio de apenas dois estagiários.

3.2. Os grupos disciplinares nos núcleos de estágio

Os núcleos de estágio estudados são de quatro grupos disciplinares distintos, o grupo 500, de matemática, o grupo 510, de física e química, o grupo 550, de informática e o grupo 620, de educação física. Dentro de cada um dos grupos existem práticas mais ou menos uniformes mas, por vezes, muito distintas das práticas que ocorrem nos restantes grupos.

Em termos de estruturação do ano de estágio pedagógico encontramos, desde logo, muitas disparidades entre os diferentes grupos disciplinares.

Os núcleos de matemática passaram por uma situação um pouco complicada este ano lectivo. No início do ano lectivo, a organização das actividades de estágio de cada núcleo ficou comprometida pela possibilidade de integração dos estagiários no novo plano curricular de acordo com o Processo de Bolonha. Assim, devido às diferenças entre os Decretos-lei nº 344/89 e nº 43/2007, que regem, respectivamente, os estágios integrados nas licenciaturas em ensino e os estágios como mestrado profissional, até quase final do 2º período, os orientadores de estágio e os estagiários não sabiam que tipo de grau académico teriam após a conclusão do estágio pedagógico, se uma licenciatura ou se um mestrado. Por este motivo, os orientadores de estágio dos núcleos de matemática sentiram algumas dificuldades na definição das tarefas a realizar pelos estagiários e no número de aulas que estes deveriam leccionar ao longo do ano lectivo.

(...) as coisas não estão totalmente definidas e, por essa razão, as regras do jogo ainda não estão totalmente definidas.(...) Como não está definido não quero sobrecarregá-los com trabalho que, depois, pode não ter efeito. (EOM2)

No início do 3º período, aquando do último encontro que tive com os estagiários de matemática, foi-nos referido que, efectivamente, eles tinham passado para o plano novo e que, portanto, estavam a realizar o mestrado em ensino segundo o Decreto-Lei nº 43/2007. Mencionaram que tinham adquirido o número de unidades de crédito (ECTS) adequado, no ano anterior, mas que não tinham realizado nenhuma unidade curricular de Investigação em Educação o que estava a dificultar a preparação e elaboração do trabalho de investigação que lhes havia sido solicitado para conclusão do mestrado e que teriam de concluir em menos de três meses.

Quanto aos núcleos de estágio de física e química, grupo disciplinar 510, a definição das actividades a realizar ao longo do ano lectivo foram – e, pelo que me informaram os orientadores de estágio que já têm alguma experiência na função, normalmente são – definidas pelos orientadores de cada núcleo de estágio. Assim, cada orientador de escola decidiu as actividades que os estagiários deviam realizar ao longo do ano lectivo e apresentaram-na numa reunião da comissão de estágio que funciona quase *pro forma* pois as actividades são sempre aprovadas.

Normalmente, o orientador fala do que se costuma fazer nos outros anos e eles depois, dentro daquela linha, pensam numa estratégia que vão desenvolver no seu próprio núcleo de estágio. Depois essas actividades são apresentadas numa reunião na Universidade para ver se

é aceite ou não pelos outros.(...) Que eu me lembre nunca nenhum foi chumbado porque também já parte da própria escola porque o nosso plano faz parte do plano da escola. Quando fôr à Universidade já foi aprovado pela escola porque a Universidade só reúne em Novembro e esse plano já foi aprovado aqui em Outubro. (EOFQ1)

Em diferentes escolas, os alunos podem realizar actividades perfeitamente distintas mas, provavelmente o facto dos orientadores já terem uma certa experiência e tenderem a repetir o mesmo tipo de actividades todos os anos lectivos faz com que as actividades sejam mais ou menos semelhantes.

Outra particularidade do funcionamento dos núcleos de estágio de física e química é o relacionamento entre o orientador de escola e os orientadores da Universidade. Porque estes estágios dão habilitação para a leccionação de duas disciplinas distintas – física e química – mas que estão integradas no mesmo grupo disciplinar a nível de ensino básico e secundário, os estagiários, que podem ser alunos da licenciatura em física, ramo ensino ou em química, ramo ensino, têm dois orientadores da Universidade, um do Departamento de Física e um do Departamento de Química. Nos núcleos estudados, estes orientadores eram muito ausentes. Estes não tinham muito contacto com os estagiários pois tinham apenas algumas horas em que se encontram nos seus gabinetes, na Universidade, à disponibilidade dos estagiários mas estes não os procuravam. Além dos orientadores não interagirem com os estagiários na Universidade, também deslocavam-se muito poucas vezes às escolas. De acordo com as informações obtidas através de conversas informais com os orientadores das escolas, os orientadores da Universidade só interagiam com os estagiários quando se deslocavam à escola e só o faziam para assistir às 3 aulas a que tinham de assistir, de cada estagiário, para poder proceder à sua avaliação.

A meados de Março, aquando da nossa deslocação a uma das escolas em que funcionaram estágios de física e química tomámos conhecimento através de conversas informais, pelo orientador de estágio, que os estagiários tinham ficado sem orientador da Universidade porque o orientador de Física da Universidade – que era o que ainda não se tinha deslocado à escola – tinha um horário muito completo e não lhe pagavam horas extraordinárias pelo que ele não iria orientar os estagiários.

Ele só cá vem assistir a três aulas por cada uma delas (as estagiárias), e agora diz que não vem. Não sei como vai ser. Eu vou fazer a minha avaliação na parte da física e da química mas da Universidade não sei como é que vai ser... (DC,OFQ2, 24/03/2009)

O grupo disciplinar de informática estava mais ou menos organizado em termos de actividades a desenvolver pelos estagiários ao longo do ano lectivo. Sendo que segundo a informação veiculada pelos orientadores, estas eram decididas, em grupo, pelos orientadores das escolas e da Universidade e apenas os temas de cada tipo de actividades ficava ao critério dos estagiários.

É de referir, contudo, que este grupo disciplinar era o que apresentava maior inconsistência quanto à uniformidade nas actividades lectivas desenvolvidas pelos estagiários. O grupo de informática lecciona, essencialmente, as disciplinas dos cursos tecnológicos de informática, pelo que todos os núcleos leccionavam apenas ao ensino secundário. Contudo, por estes cursos terem um leque muito diversificado de disciplinas, nem todos os núcleos de estágio leccionavam o mesmo número de disciplinas sendo que dois núcleos leccionavam dois níveis mas um deles da mesma disciplina e o outro de disciplinas diferentes e um outro núcleo leccionava 3 níveis.

Dois, 10º e 12º anos de bases de programação. (EEI1)

Duas. Bases de programação de 12º e aplicações de informática de 11º. (EEI2)

Três. Bases de programação e tecnologias informáticas de 11º e 12º anos. (EEI3)

Esta diversidade de conteúdos leccionados deve-se, provavelmente, ao facto das escolas atribuírem um horário lectivo ao orientador de estágio sem qualquer obrigatoriedade no número de disciplinas distintas. Além disso, independentemente das disciplinas que o orientador de estágio tinha no seu horário e das turmas que este leccionava, ele podia permitir aos estagiários que leccionassem apenas a algumas das suas turmas e não a todas. Deste modo, a decisão sobre o número de turmas e níveis a leccionar pelos estagiários ficava ao critério do orientador de escola.

De um modo geral, os orientadores da Universidade da Madeira do departamento que coordena as licenciaturas em ensino de informática não sendo os mais presentes junto aos orientadores das escolas, são dos mais presentes junto dos estagiários visto terem elaborado planos de aulas com eles.

Eles têm uma aula à quarta-feira com ele para fazerem os planos. Este ano não vejo planos, os planos foram relegados para o orientador científico que trabalha com eles à quarta-feira e normalmente é ele que dá essas informações. (EOI1)

O grupo disciplinar de educação física, embora sendo o mais heterogéneo se nos referirmos aos níveis de ensino leccionados, às condições de trabalho nas escolas e às interações com os orientadores da Universidade, foi aquele que apresentou uma maior uniformidade nas actividades desenvolvidas pelos estagiários nas escolas. Não havendo uma definição concreta no número de aulas a leccionar por cada estagiário (apenas um número mínimo de aulas), encontramos, neste grupo, estagiários que tinham a sua própria turma e que leccionavam todas as aulas do ano lectivo (pelo menos até dia 15 de Maio, aquando da conclusão do estágio pedagógico) e outros que leccionavam apenas uma parte das aulas ao longo do ano lectivo em uma ou mais turmas. Assim, existiam estagiários que só conheceram uma turma e outros que leccionaram mais do que uma turma. No que se refere a todas as restantes actividades obrigatórias de estágio, existia um documento que traçava, de forma mais ou menos rigorosa, as tarefas a realizar pelos estagiários, como elas deveriam ser desenvolvidas e a forma como seriam avaliadas e como a sua avaliação iria contribuir para a avaliação final do estagiário. Este documento emanou do Departamento de Educação Física e Desporto e obrigou, de certa forma, a uma uniformidade de trabalhos realizados de forma a imprimir uma maior uniformidade e, de certo modo, equidade na avaliação final dos alunos.

Nós temos uma minuta que os estagiários têm de cumprir que são orientações da Universidade. Têm de fazer determinadas acções, actividades (...). (EOEF5)

Foi no grupo disciplinar de educação física que encontramos o orientador da Universidade mais presente. Uma orientadora da Universidade, dos núcleos EF1 e EF2 reunia semanalmente com os estagiários e, de duas em duas semanas, com todo o núcleo, estagiários e orientador de escola. Por este motivo, acabámos por assistir a duas reuniões em que a orientadora da Universidade estava presente e pudemos evidenciar que acompanhava de muito perto todas as actividades dos estagiários estando presente sempre que era realizada uma actividade não lectiva e fornecendo aos estagiários e aos orientadores da escola todo o apoio necessário.

O apoio que neste momento estou a sentir é da colega orientadora científica, com quem tenho algum à vontade e vou contactando e tirando as dúvidas todas. Quase que passei a ser um estagiário nas mãos da orientadora científica. (EOEF2)

A presença desta orientadora da UMa, neste caso, não teve apenas uma contribuição positiva no sentido de apoiar o orientador de escola mas também negativa pois, de certo modo, enfraqueceu a imagem deste junto dos estagiários.

No resto, está um bocadinho desenquadrada, acho que porque foi colocada assim um bocadinho à última da hora. A culpa não é claramente dela mas é lógico que ainda não sabe muito bem algumas coisas. (EEEE2)

Este testemunho parece indicar que a responsabilidade não é, claramente, da orientadora da UMa que, no outro núcleo com que trabalhou, não prejudicou a imagem do orientador de escola.

Algumas características de organização distinguem os grupos disciplinares sendo que o de física e química distingue-se pelo menos organizado mas também aquele em que a distribuição de níveis, turmas e disciplinas era mais semelhante. Por outro lado, a elevada organização do grupo disciplinar de educação física não impediu a diversidade nas distribuições lectivas.

3.2.1. Caraterização dos orientadores de escola

As informações recolhidas através dos diversos instrumentos de recolha de dados utilizados, reflectiram algumas das características dos orientadores. Por motivos de formação de base, de trocas de ideias e de trabalho conjunto ou simplesmente por experiências comuns e semelhantes, os orientadores de cada núcleo de estágio partilhavam, entre si, algumas características mais ou menos acentuadas. Assim, iremos verificar as características mais frequentes nos orientadores de escola de matemática, nos de física e química, nos de informática e nos de educação física participantes no nosso estudo.

Grupo 500 – matemática

Os orientadores de estágio pedagógico da escola do grupo 500, de matemática, foram, de um modo geral, aqueles que apresentaram menor experiência na orientação de estágio mas não necessariamente na leccionação. Os três orientadores orientavam estágio há 2 ou 3 anos mas com modos de actuação muito diversos entre si.

Qualquer um dos orientadores de matemática das escolas estabeleceu relações com os estagiários que permitiram o desenvolvimento de um sentido de confiança dos mesmos nos orientadores.

A orientadora, nesse aspecto, é espectacular, deixou-nos muito à-vontade desde o primeiro dia, ajuda-nos em tudo o que temos dúvidas. Tenta ser crítica mas sempre construtiva e é óptimo, deixa-nos confiar a 100%. (EEM2)

Acompanharam as práticas com feed-back o mais próximo possível da ocorrência das actividades para que os estagiários interiorizassem a relação entre as suas atitudes e comportamentos e as eventuais falhas que tivessem cometido. Segundo Trindade (2007), “o uso de estratégias metacognitivas promove o pensamento reflexivo dos alunos ou dos formandos” (p.102), sendo que dois dos procedimentos referidos pelo autor na prossecução dessa promoção é o fornecimento, em todos os momentos, de feed-back e o encorajamento dos formandos para questionarem os acontecimentos. Este autor também refere a dificuldade, no início da sua prática, dos formandos desenvolverem esse questionamento sozinhos daí a importância dos orientadores para guiarem o questionamento e também dos colegas que podem ter, sobre o mesmo, perspectivas diferentes. Com o envolvimento de todos os estagiários, os orientadores deste grupo disciplinar, promoveram, com as suas atitudes, uma reflexão sobre a prática, segundo Schön, em grupo permitindo a troca de ideias e de opiniões envolvendo todos os estagiários no processo.

Reuníamos, eu falava da minha aula, depois a minha colega dava a opinião sobre a minha aula e depois é que o orientador falava da minha aula. (EEM1)

Os orientadores deste grupo disciplinar são aqueles que mais fizeram sugestões ao trabalho dos estagiários, em vez de alterações impostas, que mais envolveram os estagiários na preparação dos materiais, que mais trabalharam com eles no sentido de descobrirem as melhores formas de apresentar os conteúdos curriculares aos alunos assumindo que as suas ideias não são necessariamente sempre as melhores.

Os orientadores de estágio de matemática tinham, com os seus estagiários, uma relação muito directa e, na maioria dos casos, muito indirecta em situações distintas permitindo que os estagiários desenvolvessem as suas ideias sobre as formas de leccionação e, sobretudo, sobre novos materiais e recursos.

O orientador permite a utilização de recursos que não conhece embora com alguma relutância. As estagiárias insistem em utilizar um programa informático que o orientador desconhece e o orientador refere que não tem o programa disponível. As estagiárias respondem que podem consegui-lo através de outros colegas. (REOM1)

Os estagiários planificavam as suas aulas como se sentissem mais à vontade mas, em caso de desacordo, os orientadores conduziam os estagiários a seguir o percurso por eles idealizado.

Geralmente a gente vai pelo que o orientador prefere porque também levamos em conta que ele já tem uma certa experiência (...). (EEM1)

Todos os orientadores desta área curricular admitiram ter alterado o seu relacionamento com os estagiários no sentido positivo, ou seja, no sentido do ganho de uma maior confiança e cumplicidade devido à partilha realizada ao longo de todo o ano lectivo.

Embora seja uma relação profissional, como passamos tanto tempo juntos acabamos por ganhar uma maior confiança e abertura tornando o relacionamento mais espontâneo e verdadeiro. (EOM2)

Esta modificação na relação entre orientadores e estagiários foi também o resultado da boa relação de trabalho que se estabeleceu nos núcleos de estágio de matemática da Universidade da Madeira. No que respeita à exigência no cumprimento de prazos aos estagiários, estes orientadores foram os menos rigorosos.

Elas cumprem o prazo mas também somos flexíveis o suficiente para dizer não foi feito para hoje mas amanhã dá tempo. (EOM1)

Esta flexibilidade por parte dos orientadores de matemática pode ter diversas origens. Por um lado, os orientadores de matemática são dos que mais tempo passam com os seus estagiários visto que reúnem com eles pelo menos três vezes na semana. Por outro, todos os orientadores de escola deste grupo disciplinar referiram, no questionário, que tinham modificado o seu comportamento com os estagiários desde o

início do ano lectivo e por motivos positivos. Assim, é possível que os orientadores de matemática sintam confiança nos seus estagiários que lhes permite dar mais espaço e tolerância.

Grupo 510 – física e química

Os orientadores de estágio das escolas do grupo disciplinar 510, de física e química eram, de um modo geral, os mais experientes na função sendo que qualquer um deles tinham mais de 6 anos de experiência.

Estes orientadores tentaram, aquando da discussão sobre o trabalho desenvolvido pelos estagiários dentro e fora da sala de aula, manter sempre uma crítica construtiva. Foram os orientadores que mais se preocuparam com a forma como discutiam o trabalho com os estagiários de modo a manter um bom ambiente e de forma a que estes não se sentissem injustiçados ou humilhados nas tarefas que realizaram.

Tento sempre levá-los a concluir que aquilo não está correcto em vez de ser eu a dizer “isto está completamente errado” porque isso eu acho que é um reforço pela negativa. Depois eles boqueiam. Normalmente tento sempre, pela conversa, levá-los a concluir que aquilo não está correcto e até agora tenho conseguido porque assim o ambiente de trabalho fica melhor. (EOFQ1)

A este propósito, Alarcão e Tavares (2007) sublinham que:

“Efectivamente, para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor.” (p. 61)

A relação dos orientadores da escola do grupo de física e química com os estagiários era muito directa e muito indirecta. Neste sentido, os orientadores permitiam que os estagiários elaborassem os seus materiais lectivos como entendessem ser mais proveitoso e, inclusive, em caso de insistência, permitiam que o estagiário avançasse com uma perspectiva metodológica diferente da sua (indicadores da relação muito indirecta). Por outro lado, os orientadores fizeram sempre a revisão dos materiais lectivos dos estagiários e transmitiram-lhes as suas sugestões e opiniões sobre o trabalho que eles realizaram (indicadores da relação muito directa).

Ela deixa-nos fazer sozinhos.(...) Depois são só pequenas alterações. Às vezes ela pode dizer, “podiam alterar a ordem, dar primeiro isto e depois o exemplo” ou fazer isto como actividade. (EEFQ1)

Estes orientadores, após a leccionação das aulas, também acompanharam as práticas com um feed-back. Contudo, este nem sempre foi imediato e, quando as aulas se realizaram no final do turno lectivo, os núcleos acabaram por discutir as aulas apenas no dia seguinte de forma a não prejudicar os seus tempos pessoais.

Grupo 550 - informática

No que se refere ao estudo dos orientadores de escola dos núcleos de estágio de informática, estes foram, de todos, os orientadores que passaram mais tempo com os seus estagiários num total, em cada núcleo, de mais de 10 horas por semana.

Os orientadores de informática foram, também, os que consideraram, de forma uniforme, que o seu relacionamento com os estagiários era semelhante ao que tinham com os colegas de grupo considerando-se todos como mais um membro do núcleo de estágio, apesar de não ser essa a perspectiva da maioria dos estagiários. Assim, estes orientadores, considerando que tinham com os estagiários a mesma relação que tinham com os restantes colegas de grupo, podiam estar a referir-se à relação pessoal e afectiva desenvolvida ou à relação profissional. Pelos contactos que estabelecemos com estes núcleos de estágio, pudemos verificar que, efectivamente, os orientadores e os estagiários passavam muito tempo juntos mas que, profissionalmente, todos os orientadores de estágio se assumiam como figura central no núcleo e tomavam as decisões pelo núcleo sem, na maioria dos casos, pedirem a opinião dos estagiários em situações que os envolviam a eles.

A Orientadora 2 – tomou a decisão de participar sozinha e comunicou-a aos estagiários como se de uma obrigação se tratasse e, portanto, algo que eles tinham de fazer e que não podiam decidir em contrário. (DC)

Por este motivo, acreditamos que a resposta dos orientadores foi mais no sentido de considerarem os estagiários como docentes de total direito – como, aliás, é prática nas escolas onde funcionaram os estágios do grupo disciplinar 550 – e não no sentido de se eximir às suas responsabilidades de apoio e de orientação.

Os orientadores de informática, de um modo geral, apresentaram-se como os mais rigorosos no cumprimento de prazos e na preparação dos seus estagiários para a leccionação. Em conversa mais prolongada com dois desses orientadores, pudemos verificar que os motivos que eles apresentavam para a importância dada à preparação científica para a aula era a falta de preparação na Universidade – razão também referida por uma estagiária – e a elevada mutabilidade dos programas das diversas disciplinas leccionadas pelo grupo. Todos estes orientadores apresentaram-se, portanto, como cientificamente muito exigentes.

Se houver alguma inconsistência quer nos materiais quer na própria actividade, isso não chega à aula (...). (EOI2)

Eles sentem essa necessidade, sentem que têm algumas dificuldades, que deviam ter aprendido mais em programação. Vão fazendo as cadeiras mas não têm aqueles espírito de programação rápida e eficiente(...). (EOI1)

O feed-back das aulas dos estagiários de informática era dado de imediato após as aulas em todos os núcleos apesar de se fazer de uma forma talvez um pouco mais informal do que nos restantes núcleos de estágio pois ocorria ainda dentro da sala de aula, após a conclusão da aula e saída dos alunos ou, no caso de um dos orientadores, no café, após a conclusão da aula.

Há coisas que têm de ser tratadas logo. (...) Quando a gente vai arrumando vai fazendo uma análise (...). (EOI3)

A relação que se estabeleceu entre o orientador e os estagiários era uma relação ligeiramente mais directa do que indirecta. Na verdade, era dada liberdade aos estagiários para prepararem as suas aulas como entendessem. Contudo, os orientadores de informática eram muito intervenientes e não só faziam imposições sobre o trabalho dos estagiários como alguns intervinham mesmo nas aulas em caso de necessidade.

A primeira coisa que imponho é que se existe um manual e esse manual é adquirido pelso alunos, deve ser utilizado e aproveitado ao máximo. (EOI3)

Na aula, se houver uma pergunta que ele não consiga responder, eu intervenho e respondo ou comento (...). (EOI1)

A intervenção do orientador de escola na aula, pode desviar as atenções do professor que se encontra a leccionar a aula. Assim, ao intervir, o orientador pode

despoletar nos alunos algumas dúvidas sobre qual o papel de cada um dos professores presentes na aula. Além disso, nos casos em que a intervenção do orientador é feita no sentido de corrigir o professor que está a leccionar as aulas, esta pode desenvolver nos alunos a ideia de incompetência do estagiário o que pode enfraquecer a sua posição de autoridade perante a turma. Deste modo, o orientador pode, com a sua intervenção durante a leccionação da aula, retirar a autoridade ao estagiário perante os alunos.

Grupo 620 – educação física

Os núcleos de estágio de educação física, sendo os que existiam em maior número, foram também aqueles que apresentaram uma maior diversidade em termos de práticas e de características dos orientadores. Por exemplo, neste grupo disciplinar encontramos os orientadores com mais experiência na função, alguns com experiência enquanto orientadores da Universidade e da escola, mas também foi neste grupo que encontramos o único orientador que exerceu esta função pela primeira vez neste ano lectivo.

Os orientadores de educação física foram aqueles que se relacionaram com os estagiários mais individualmente. Ao contrário dos restantes orientadores, foi quase comum nos núcleos de estágio de educação física os orientadores procurarem os estagiários individualmente ou serem procurados pelos estagiários individualmente fora das reuniões de grupo.

80% dos orientadores de educação física respondeu afirmativamente à questão sobre se os estagiários o procuravam individualmente e 60% dos orientadores deste grupo disciplinar respondeu afirmativamente à questão sobre se procurava os seus estagiários individualmente.
(QO)

Isto pode dever-se ao facto da maioria dos estagiários de educação física ter uma actividade profissional paralela que os ocupava durante parte do dia.

Dos 14 estagiários de educação física, 10 estão a exercer algum tipo de actividade profissional, sendo que 8 desenvolvem actividade profissional quase diária no treino desportivo de crianças e jovens. (QE)

Este contacto individual mais ou menos frequente pode ser uma consequência do facto dos orientadores deste grupo disciplinar, de um modo geral, não promoverem a

discussão e reflexão em grupo e, com a excepção das actividades extra-curriculares de grupo, não fomentarem a reflexão conjunta sobre o trabalho individual.

Enquanto a orientadora discute com um estagiário, os outros preocupam-se com os seus assuntos. (REOEF4 a 12/02/09)

Esta situação é diferente das outras pois este grupo disciplinar foi o único que previu a observação e respectivo registo das aulas dos colegas, como tarefa a desenvolver pelos estagiários para avaliação. No entanto, foi neste grupo disciplinar que se encontraram os únicos estagiários que não assistiam sempre às aulas dos colegas.

Neste momento tenho assistido às aulas dos colegas porque tenho de fazer as observações, quando não tiver não vou porque temos mesmo muitos trabalhos, é muito complicado. (EEEEF2)

Neste aspecto, através do questionário, pudemos verificar alguma incongruência ao comparar as respostas dos orientadores com as dos estagiários pois foi neste grupo disciplinar que encontramos respostas mais afastadas, sobre a mesma questão, vindas de orientadores e de estagiários. Esta situação analisaremos núcleo a núcleo.

Os orientadores de educação física foram dos que mais se importaram em envolver os estagiários na vida activa da escola em que se encontravam a realizar o estágio pedagógico, visto todos eles referirem a importância do desenvolvimento das actividades extra-curriculares dos estagiários dentro das necessidades dos elementos da comunidade educativa a que pertencem. Provavelmente porque algumas das actividades obrigatórias para a avaliação do estágio consistiam em actividades não lectivas desenvolvidas para a comunidade escolar, os orientadores de educação física, de um modo geral, empenharam-se em apresentar os estagiários à escola e envolvê-los na sua dinâmica.

O director da escola foi ao gabinete entregar aos estagiários um documento oficial que eles lhe tinham entregue e pedir para o reformularem. O director estava a resolver os pedidos dos estagiários para a actividade colectiva do núcleo a desenvolver num recinto fora da escola. (REEF2)

Por outro lado, foram os orientadores de educação física que, de um modo geral, deram mais liberdade aos estagiários na planificação e preparação das aulas. Neste grupo disciplinar encontravam-se os únicos orientadores que não exigiam a verificação

dos planos de aula antes de todas as aulas e permitiam, desde o início do ano lectivo, que os estagiários leccionassem as aulas sem verificarem os materiais que estes iam utilizar.

Nós planeamos, damos a aula, no final da aula é que ele pode por vezes pedir ou não o plano da aula. (EEEEF1)

Este é um dos motivos que fez com que os orientadores de educação física fossem, de um modo geral, os participantes no estudo que desenvolveram com os estagiários, uma relação mais indirecta do que directa. Com efeito, estes orientadores deixaram que os estagiários preparassem as suas actividades de modo muito autónomo, não insistiram na verificação de todos os materiais antes destes serem apresentados aos alunos e promoveram o contacto dos estagiários com os restantes elementos que pretenderam envolver nas actividades que prepararam.

Uma das estagiárias do núcleo EF1 contactou-me telefonicamente a pedir a minha colaboração na actividade desenvolvida pelos estagiários no “dia da escola saudável” com a montagem da “banquinha do chocolate negro” que apresentei numa actividade semelhante no ano lectivo 2006/07. Ela conseguiu o meu contacto através de uma colega do meu grupo disciplinar. (DC, 01/04/09)

De um modo geral, os estagiários sentiram que os seus orientadores estavam demasiado ocupados com outras tarefas fossem elas cargos na escola como o de delegada de grupo e coordenadora de departamento, EF5, directora de turma, EF4, ou outras actividades fora da escola.

Os orientadores de estágio de educação física foram aqueles que deram mais importância ao trabalho, empenho e rigor na profissão docente na imagem que deixaram aos seus estagiários. Esta é uma das tarefas da supervisão referidas por Alarcão e Tavares (2007), ou seja, “criar espírito profissional baseado nas dimensões do conhecimento profissional”.

Uma profissão como as outras em que é preciso trabalho, é preciso preparar as aulas anteriormente, não podemos chegar lá a fazer as coisas que nos vêm à cabeça, temos de preparar as aulas... Uma profissão com alguma importância porque estamos a preparar futuras pessoas para entrar na sociedade. (EEEEF3)

Isso pode dever-se a que, como um estagiário refere, durante muitos anos o docente de educação física foi visto como “*baldas*”, que não tinha tantos conhecimentos como os outros, que não se empenhava na preparação das aulas e que tinha menos trabalho do que os professores dos outros grupos disciplinares. E por vezes os próprios professores da disciplina contribuía para esta ideia, como nos foi mencionado por um dos estagiários aquando da entrevista:

Ao contrário do que as pessoas pensam, ser professor de educação física não é fácil. Não é fácil de ser competente. Eu já tive professores... Também vim para educação física por causa disso. Tive professores que chegavam e acho que as aulas nem eram planeadas, era chegar, dar coletes aos alunos, os alunos é que faziam os grupos e eles é que davam a aula e o professor ficava sentado a tirar apontamentos. (EEEEF4)

Podemos, então, notar que existem características que foram mais ou menos próprias de determinados grupos disciplinares. Os orientadores de estágio de matemática não apresentaram características comuns muito evidentes, com excepção da flexibilidade nos prazos solicitados aos estagiários. Por outro lado, os orientadores de estágio de escola do grupo disciplinar de física e química foram aqueles que demonstraram maior preocupação no desenvolvimento de boas relações com os estagiários, no sentido de não provocar nestes sentimentos de inferioridade. Os orientadores de informática foram, por seu lado, os mais directivos na sua relação com os estagiários e foram, também, aqueles que mais intervieram nas aulas dos professores em formação. Por fim, de um modo geral, os orientadores do grupo disciplinar de educação física foram os que mais se importaram em envolver os seus estagiários nas actividades das escolas em que estes leccionaram e que mais lhes transmitiram um sentimento de valorização da carreira de professor.

3.2.2. As práticas pedagógicas

Através da observação das reuniões dos estagiários com o orientador e, especialmente, das reuniões entre os estagiários, pudemos identificar algumas das práticas pedagógicas partilhadas mais comuns. Esta identificação permitiu-nos elaborar o questionário onde pudemos identificar estas práticas em todos os núcleos onde elas ocorriam. Alguns dos grupos disciplinares apresentaram semelhanças de partilhas

pedagógicas ou de ausência das mesmas em todos os núcleos de estágio. Assim, tentámos identificar, nos casos em que ocorriam, as semelhanças nas práticas partilhadas dentro de cada grupo disciplinar sendo transversais a todos os núcleos desse mesmo grupo.

Grupo 500 – matemática

O grupo de matemática foi o menos uniforme no que se refere às partilhas realizadas entre os estagiários pois neste grupo encontravam-se os núcleos que realizaram mais trabalho em conjunto entre todos os estagiários, aquele em que se desenvolveu mais trabalho com o orientador e o núcleo em que ocorreu menos reflexão – individual ou conjunta.

Grupo 510 – física e química

Os estagiários deste grupo disciplinar foram os que menos trabalharam individualmente realizando quase todas as tarefas de estágio em grupo com os colegas de estágio ou com o orientador. Talvez este trabalho conjunto tivesse sido influenciado pelo facto de todos os estagiários dos núcleos deste grupo disciplinar partilharem as turmas a que leccionavam. Também as reflexões, dentro destes núcleos de estágio, ocorreram sempre com a presença do orientador.

Grupo 550 – informática

Os estagiários deste grupo disciplinar foram, de um modo geral, os que realizaram menos tarefas de estágio com o orientador. No entanto, encontrou-se, neste grupo disciplinar, práticas pedagógicas partilhadas verdadeiramente opostas com um núcleo em cujo o trabalho foi essencialmente de grupo e um núcleo em cujo trabalho foi individual.

Os estagiários de informática foram aqueles que, de um modo geral, estabeleceram um relacionamento com o orientador de estágio semelhante ao que tinham com os colegas de estágio perspectivando-o como um colega independentemente

de desenvolverem ou não com este as mesmas partilhas que desenvolveram com os restantes estagiários.

Grupo 620 – educação física

Apesar dos esforços dos orientadores de estágio destes núcleos, os estagiários de educação física não ganharam o hábito de trabalhar na escola em que se encontravam a leccionar. Na verdade, em todos os núcleos de estágio deste grupo disciplinar, os estagiários referiram que preferiam trabalhar nos espaços da Universidade da Madeira do que na escola.

Nós não estamos muito tempo na escola porque optamos por vir para a Universidade trabalhar. Podíamos trabalhar lá mas aqui estamos mais à-vontade. (EEEE3)

O motivo deste comportamento não se deveu à falta de espaço de trabalho nas escolas pois os núcleos de educação física eram dos que tinham um espaço próprio para trabalhar nas escolas partilhado apenas com os restantes colegas de grupo. Os estagiários de educação física referiram não se sentir confortáveis na escola e, observando o que se passava na maioria das escolas, os professores de educação física eram, realmente, aqueles que menos conviviam com os colegas. Numa das nossas deslocações à escola secundária Jaime Moniz para assistir a uma reunião de estagiários, deslocámo-nos, com as estagiárias, ao bar dos alunos pois elas referiram que aquele era o espaço que mais frequentavam.

Os estagiários de educação física foram aqueles que realizaram mais tarefas individualmente.

Todos os estagiários de educação física referiram, no questionário realizado, que elaboram os planos de aulas individualmente. (QE)

Foram, também, os que conduziram a maioria das reflexões individualmente e os que menos as realizaram com os colegas de estágio. Assim, as reflexões destes estagiários foram conduzidas, essencialmente, de forma individual ou com os orientadores o que foi, talvez, um resultado do facto das reuniões dos estagiários com o orientador não terem sido sempre em grupo e, algumas vezes, se encontrarem individualmente com eles. Os orientadores de educação física não pediam, frequentemente, a opinião de uns estagiários sobre o trabalho dos outros, o que pode ter

conduzido a que estes não se sentissem à-vontade com os colegas para discutirem, entre eles, as práticas de cada um.

Não obstante, ao terem sido questionados sobre a importância do trabalho de grupo, os estagiários de educação física confiavam na opinião dos seus colegas e, com excepção dos estagiários de um dos núcleos de estágio, acreditavam que o trabalho realizado pelo grupo é mais rico do que o individual. Estes estagiários foram, contudo, os que menos dependeram da aprovação dos colegas de estágio no seguimento de uma estratégia.

Dos 14 estagiários de educação física, 5 (de um total de 6 respostas discordantes) discordam da afirmação “Sinto-me mais seguro quando os meus colegas concordam com uma estratégia que pretendo seguir”. (QE)

Isto pode dever-se a dois aspectos: os estagiários deste grupo disciplinar não sabiam a opinião dos colegas sobre as estratégias que seguiam pois não trocavam ideias sobre as mesmas ou não se importavam com as opiniões dos colegas. Supomos que o primeiro seja mais credível pois todos os estagiários de educação física acreditavam que os seus colegas davam opiniões sinceras sobre o seu trabalho.

3.2.3. O orientador de escola e as práticas pedagógicas: que relação?

Cada orientador de escola é individual e tem, por isso, determinadas características que o distinguem dos outros orientadores da mesma escola ou do mesmo grupo disciplinar. Por outro lado, cada núcleo de estágio é característico, com os seus próprios elementos, orientador e estagiários, com as suas próprias experiências conjuntas e, conseqüentemente, com as suas próprias práticas pedagógicas partilhadas. Assim, cada núcleo de estágio apresentava determinadas características do seu orientador e certas partilhas pedagógicas. Passemos a caracterizar, individualmente, cada orientador de estágio de escola e respectivo núcleo.

Núcleo de estágio M1

O orientador de estágio deste núcleo era muito ocupado desenvolvendo actividades não só na escola mas também em outros estabelecimentos de ensino. Talvez por isso, transmitisse aos estagiários que a profissão docente é muito trabalhosa.

Dá-me uma ideia que é muito trabalho. Nunca pensei que ser professor envolvia tanto trabalho. (EEM1)

Devido aos seus compromissos, nem sempre devolveu um feed-back das aulas aos estagiários imediatamente após a aula deixando-o, normalmente, para a reunião onde envolvia todos os estagiários pedindo-lhes que comentassem as actividades e tarefas dos colegas.

Depois à terça é que se vê as coisas mais ao pormenor. (EEM1)

Não conseguiu desenvolver uma relação próxima com os estagiários que não se sentiam à-vontade para dirigir-lhe todas as questões e consideravam que deviam seguir sempre as propostas, sugestões ou imposições do orientador no desenvolvimento das suas actividades lectivas.

Nós sabemos que estamos a ser avaliadas e há questões que ficamos inibidas de tirar. Mais depressa tiro com a colega do que com o orientador. (EEM1)

Contudo, era uma pessoa muito receptiva às propostas dos estagiários permitindo que estes utilizassem materiais que ele desconhecia desde que lhe explicassem, antecipadamente, o seu funcionamento. Não impunha prazos para a entrega de materiais e tentava envolver os estagiários na preparação de todos os materiais para as aulas, mesmo aqueles que seriam utilizados nas aulas leccionadas pelo orientador.

O nosso nunca nos exigiu tal data têm de entregar tal coisa. Ele deixa-nos bastante à-vontade nesse aspecto porque nós temos cadeiras da Universidade para fazer este ano. Vamos fazendo, fazemos sempre o possível por cumprir o prazo. (EEM1)

Os estagiários deste núcleo de estágio deram um número de aulas relativamente reduzido, contudo, o orientador pediu sempre a colaboração deles para a planificação de

todas as aulas e preparação de materiais para leccionação das aulas que foram leccionadas pelo orientador.

Elas fizeram a primeira planificação sozinhas porque eu não estava cá e eu gostei da planificação que tinham feito. As primeiras aulas foram dadas por mim e fomos seguindo, em parte, essa planificação. (EOM1)

A relação do orientador com os estagiários foi, sobretudo, muito directa e muito indirecta em momentos distintos e por vontades distintas. Em certas tarefas o orientador deu indicações mais ou menos precisas sobre a forma como pretendia que elas fossem desenvolvidas mas noutras tentou fomentar uma maior participação dos estagiários que, contudo, se apresentaram muito passivos recebendo as orientações do orientador como se de instruções se tratassem.

Eu tento dar a maior liberdade possível, antes de darem a aula eu estou disponível para aceitar todas as sugestões que elas queiram dar. Se quiserem utilizar recursos que eu não domino, o que eu digo é, vocês podem usar e podem fazer isso mas têm é de me explicar primeiro como é que funciona. Não há problemas em relação a isso. E outras situações é, em vez de seguir exactamente aquilo que elas têm planificado, eu sugiro outros percursos, outras formas de abordar a matéria. Da minha parte há sempre disponibilidade para as ideias que elas têm porque aquilo que eu acho é que ao fim de 19 anos estamos um bocado formatados e as estagiárias têm outras formas de abordar e ideias novas e trazem outras ferramentas que se pode utilizar. (EOM1)

Geralmente a gente vai pelo que o orientador prefere porque também levamos em conta que ele já tem uma certa experiência, já sabe como é que os alunos vão reagir e por isso, por mais que achemos bonito fazer outras coisas, muitas vezes vamos pela opinião dele. (EEM1)

Como podemos notar pelas opiniões do orientador de escola e dos estagiários deste núcleo, o orientador desenvolveu uma orientação sobretudo não-directiva com alguns comportamentos directivos talvez devido à imaturidade demonstrada pelos estagiários e consequente insegurança.

Neste núcleo de estágio, tanto as tarefas – a planificação das aulas, preparação de materiais, testes e organização das actividades extra-curriculares – como as reflexões – sobre as aulas, avaliação dos alunos ou outras actividades – foram realizadas em grupo entre os estagiários com o orientador.

Os estagiários apresentam todo o material em conjunto. (...) O orientador pesquisa com os estagiários para ajudar na preparação das aulas. (REOM1)

Os estagiários deste núcleo passavam muito tempo juntos, sozinhos ou com orientador, referindo, mesmo, passarem mais de 10 horas por semana com os colegas de estágio. Contudo, apesar de se reunirem na sala do grupo disciplinar e na biblioteca da escola – além dos espaços da UMa e Biblioteca Regional – não frequentavam os restantes espaços dos docentes na escola onde leccionavam mas sim os dos alunos.

Núcleo de estágio M2

O orientador deste núcleo de estágio foi aquele que passou mais tempo com os estagiários desenvolvendo um trabalho diário com eles. Só assistimos a alguns momentos de reunião dos estagiários na ausência do orientador porque este ainda não tinha regressado do almoço. Este orientador tinha muita disponibilidade para os seus estagiários em prejuízo de tempos pessoais, inclusive.

Todos os dias da semana, 5 dias por semana. E às vezes durante o fim de semana pela internet. (EEM2)

De resto, o orientador trabalhava sempre com os estagiários. Desenvolveu, com eles, discussões sobre as actividades preparadas e realizadas e acompanhou-os em todos os passos da preparação das aulas e restantes actividades propondo-lhes desafios, respondendo às suas dúvidas e questões e tentando chegar a um consenso sobre as questões em que sugeriram algumas divergências.

Fazemos a nossa planificação. Ao longo dessa planificação podemos colocar dúvidas e a professora também faz algumas sugestões(...). (EEM2)

Este orientador, o mais colaborativo de todos os participantes do estudo, envolveu todos os estagiários na discussão das tarefas realizadas e transmitiu as suas críticas sempre de forma construtiva dando ideias de como deviam proceder para melhorar as suas actuações, acompanhando as actividades lectivas de feed-backs mais ou menos imediatos.

Logo a seguir à aula, ou pouco tempo depois, discutimos sempre a aula em que o que deu a aula dá a sua opinião sobre o que correu bem, o que correu mal, o que pode ser

melhorado. Depois os outros estagiários dão as suas dicas e também dizem o que acharam e por fim o orientador dá a sua opinião. (EEM2)

Estabeleceu-se, entre o orientador e os estagiários deste núcleo de estágio, uma relação muito boa em que o orientador fomentou o desenvolvimento das ideias dos estagiários alertando-os para os riscos que corriam ao seguir certos caminhos.

Nós, normalmente, discutimos tudo em grupo e sugerimos a ideia, se ela achar que é uma coisa completamente disparatada, ela diz, tenham atenção, têm a certeza que isso vai resultar? Mas sempre dando-nos o benefício da dúvida. (EEM2)

Este orientador considerava-se mais um membro do núcleo de estágio e relacionava-se com os estagiários como se relaciona com os restantes colegas de grupo, pelo que a maioria dos estagiários também o considerava como mais um membro do núcleo de estágio. Talvez por este motivo os estagiários se sentissem muito à-vontade com o orientador e considerassem que o seu relacionamento com o orientador era semelhante ao seu relacionamento com os colegas de estágio.

Discutimos a validação da ideia em grupo. A orientadora dá a sua opinião, todos os elementos dão a sua opinião e normalmente vence a maioria. (EEM2)

Esta observação de um dos estagiários deste núcleo deixa bem claro que o trabalho de orientação desenvolvido ao longo do ano pelo orientador de escola deste núcleo foi claramente do tipo colaborativo.

Neste núcleo de estágio, apesar dos estagiários referirem que realizavam todas as tarefas com o orientador e a maioria delas com os colegas de estágio, dois dos estagiários sublinharam igualmente que realizavam algumas tarefas, como a planificação das aulas, preparação de materiais, testes, fichas de trabalho e grelhas de avaliação individualmente. Neste sentido, e após a observação das reuniões dos estagiários e destes com o orientador, pensamos que o que aconteceu foi que os estagiários faziam as pesquisas e organizavam uma parte do material sozinhos pedindo depois a opinião dos colegas e do orientador sobre o material que tinham preparado e sobre as aulas que leccionaram. Estes estagiários conduziam um trabalho muito colaborativo visto que solicitavam aos colegas de estágio que lessem e opinassem sobre os materiais que preparavam e colaborassem no seu melhoramento.

As reflexões eram individualmente conduzidas por dois dos estagiários, mas também em grupo com os colegas de estágio e com o orientador.

Núcleo de estágio M3

O orientador de estágio deste núcleo foi um dos poucos que não se considerou como mais um membro do núcleo de estágio e que, conseqüentemente, tinha uma relação com os estagiários que estes consideraram diferente da relação que desenvolveram entre si.

A relação desenvolvida entre estagiários e orientador não foi ainda de total confiança pelo que os estagiários tinham algum receio em esclarecer as suas dúvidas com o orientador por falta de à-vontade com o orientador e por receio na reacção deste perante as dúvidas apresentadas.

Às vezes ainda tenho um certo receio, a gente fica sem saber o que esperar. Uma hora ela diz uma coisa. A gente faz o que ela diz e depois ela diz que afinal não era aquilo, ela muda de ideia e já não é assim e ficamos na dúvida. Às vezes ficamos assim para tirar a dúvida porque não é tirada. Mas nós tentamos a maior parte das vezes tirar as dúvidas embora ela às vezes comece a rir mas é normal. (EEM3)

O orientador deste núcleo de estágio impunha, muitas vezes a sua vontade efectuando alterações nas planificações dos estagiários em vez de as discutir e sugerir as referidas alterações, sobrepondo o sua perspectiva à dos estagiários.

Nos primeiros planos dou sempre liberdade para eles fazerem o plano. Depois faço algumas alterações que são necessárias para melhorar o plano. (EOM3)

O orientador de escola deste núcleo demonstrou, como podemos notar pelas opiniões veiculadas pelo próprio, realizar com os seus estagiários uma orientação sobretudo do tipo directivo.

O fornecimento de feed-back por parte do orientador foi imediato e ele tentou envolver todos os estagiários na reflexão sobre cada aula que foi leccionada.

A seguir à própria aula já comentamos, disseste isto, não devias ter dito, tem cuidado com a escrita, escreveste muito assim ou assado, a organização. (...) Nós trocamos ideias as 3.

Primeiros comentamos a nossa própria aula, depois a colega diz o que é que devia ter feito e o que não devia ter feito, depois é a orientadora que fala. (EEM3)

Os estagiários deste núcleo elaboraram todas as tarefas de estágio em grupo. De acordo com a opinião dos estagiários, as tarefas relacionadas com a leccionação das aulas foram elaboradas em conjunto pelos estagiários, contudo, aquando da observação da reunião com o orientador, pude notar que a preparação de um teste estava a ser feita, de raiz, pelo orientador com os estagiários.

Para o esclarecimento de dúvidas, ocorre uma pesquisa conjunta das estagiárias com a orientadora na bibliografia disponível (livros e programas de computador). Esta pesquisa conjunta também ocorre para reformulação da preparação das aulas. (REOM3)

Os estagiários referiram não conduzir reflexões sobre as aulas ou as tarefas extra-curriculares nem sozinhos, nem com os colegas nem com orientador. A única reflexão que conduziam era sobre a avaliação dos alunos e era conduzida apenas com o orientador. No entanto, o orientador referiu conduzir todas essas reflexões com o núcleo de estágio. Das observações realizadas a encontros deste núcleo, verificámos o desenvolvimento de uma reflexão entre o orientador e um dos estagiários sobre a aula que este havia preparado. Talvez as percepções sobre o significado de reflexão sejam distintas para o orientador e para os estagiários. É possível que os estagiários considerassem a reflexão realizada com o orientador como uma apresentação de críticas.

Estes estagiários referiram não realizar actividades extra-curriculares, embora os estagiários dos restantes núcleos de estágio de matemática tenham mencionado que as realizaram. Assim, parece ter existido ou uma falta de uniformidade dos conteúdos para avaliação de um núcleo para outro, visto que, algumas vezes, estas são determinadas pelos próprios orientadores de escola, um desvio entre o que se pretendia e o que efectivamente foi realizado pelos estagiários ou simplesmente uma percepção diferente do que constituía uma actividade extra-curricular. Na verdade, no início do ano lectivo, foi-me referido pelo orientador de escola deste núcleo algumas actividades extra-curriculares que pretendia que os estagiários desenvolvessem ao longo do ano. Contudo, a modificação estrutural surgida devido à integração no Processo de Bolonha pode ter originado na exclusão dessas actividades.

Núcleo de estágio FQ1

O orientador de estágio deste núcleo foi um dos que mais reticências colocou na sua participação no estudo. Este orientador foi dos que assumiu ter modificado o seu comportamento com os estagiários ao longo do ano lectivo. No início do ano lectivo (aquando das entrevistas), envolveu todos os estagiários permitindo que fossem eles a decidir a matéria que preferiam leccionar aos alunos e pedindo-lhes opinião sobre as aulas dos colegas.

Cada um fala da sua aula, os colegas comentam a aula e a orientadora a seguir comenta a aula de cada pessoa. (EEFQ1)

No final do ano lectivo, essa opinião já não era pedida sobre nenhuma das tarefas realizadas pelos estagiários o que foi referido aquando da resposta aos questionários.

Este foi, provavelmente, o orientador que procurou manter uma maior distância em relação aos estagiários. Antes de mais, ele considerou não ser, de forma alguma, mais um membro do núcleo de estágio. Além disso, considerava que o trabalho elaborado em conjunto pelos estagiários com o orientador impede o desenvolvimento dos primeiros. Talvez isso tenha a ver com a percepção que tem sobre os estagiários, ou seja, não tem uma perspectiva deles como sendo verdadeiramente professores.

Neste momento, nós temos de assistir a todas porque a turma é minha e eles estão lá como espectadores apesar de que são eles que dão as aulas. (EOFQ1)

Por vezes, ele intervinha nas aulas quando sentia que o estagiário não estava a corresponder, como podemos evidenciar no testemunho seguinte:

Por norma, para rentabilizar as aulas, e atendendo a que eu estou com 3º ciclo e as minhas turmas têm muitas dificuldades na matemática, eles, no 9º ano têm muita parte prática com matemática e aquilo que se faz é todos damos apoio aos alunos. Aí estou a intervir. A nível de aula expositiva, eu evito, aliás, houve uma única vez em que eu intervi e nem foi para chamar a atenção ao estagiário, foi porque ele não estava a perceber a pergunta do aluno e eu tentei dar a volta por aí. (EOFQ1)

Era algo exigente com os estagiários quanto aos prazos determinados para a apresentação das tarefas realizadas.

É assim, um sermão a gente ouve na mesma mas já ganhamos um à-vontade tal e ela também é uma pessoa compreensiva que nós não temos muito medo de dizer. (EEFQ1)

A inflexibilidade na apresentação dos prazos e a demonstração dos comportamentos que considera os ideias fazem do orientador de escola deste núcleo de estágio um orientador do tipo directivo.

Essa demonstração dos comportamentos é referida pelos estagiários quando questionados sobre a revisão da planificação das aulas por parte do orientador.

Ela manda fazer, se ela não concorda manda rever e depois ela diz como acha melhor. (EEFQ1)

Este orientador conseguiu estabelecer uma relação boa e de confiança com os estagiários que, ao contrário do próprio, o consideraram como mais um membro do núcleo de estágio. O estabelecimento desta relação pode prender-se com a sua sensibilidade na abordagem de questões mais complicadas como a ocorrência de erros científicos.

A gente senta-se, conversa sobre o assunto, normalmente pego numa coisa anterior a ver se eles conseguem ver “mas isto afinal não está bem”. (EOFQ1)

O fornecimento de feed-backs sobre as aulas leccionadas foi uma constante mas nem sempre ocorreu imediatamente após as aulas sendo, algumas vezes, deixado para alguns dias depois. Isto retira um pouco o impacto das chamadas de atenção e a própria perspectiva dos intervenientes pode já estar algo alterada nesse momento.

Na terça, antes de entrarmos, vamos reunir para discutirmos as aulas desta semana mas é hábito ser na sexta-feira. (EEFQ1)

Este núcleo realizava poucas reuniões por semana e, por vezes, mesmo as reuniões marcadas não eram cumpridas.

Na reunião, normalmente nesta hora. Esta semana, como estivemos a preparar as aulas em power point e as aulas correram perfeitamente, ela dispensou-nos. (EEFQ1)

Este número reduzido de reuniões pode dever-se a dificuldades de conjugação de horários por parte dos estagiários e do orientador pois foram referidas, pelos vários intervenientes, as dificuldades levantadas pelo facto dos estagiários terem necessidade de desenvolverem actividades profissionais paralelas.

Por acaso isso é uma das dificuldades que eu estou a ter porque eles estão a trabalhar. Agora que o estágio não é remunerado eles têm necessidade de trabalhar. (EOFQ1)

Através de dados recolhidos nos questionários, podemos notar que o orientador do núcleo FQ1 era dos que menos trabalhava com os estagiários realizando com eles apenas os documentos relativos à avaliação dos alunos, grelhas de avaliação e testes escritos.

Estes estagiários elaboraram todas as tarefas em grupo com os restantes estagiários e apenas as tarefas directamente relacionadas com a avaliação dos alunos foram realizadas em conjunto com o orientador. Os estagiários do núcleo FQ1 realizavam as reflexões sobre as actividades concretizadas sempre em grupo com o orientador.

Núcleo de estágio FQ2

No decurso deste estudo e após os cinco contactos que efectuámos com o núcleo de estágio FQ2, os estagiários deste grupo tinham ainda leccionado muito poucas aulas. Contudo, o orientador solicitou a colaboração dos estagiários na preparação de fichas de trabalho e testes escritos, como pudemos observar numa reunião em que estivemos presentes.

Através do questionário pude notar que este orientador de escola considerava que não era proveitoso os estagiários trabalharem em grupo e que o trabalho de grupo não é mais rico do individual. Por isso mesmo, o orientador não sugeria que os trabalhos se realizassem em grupo e apreciava que cada estagiário planificasse as suas próprias aulas.

Caso queiram fazer em grupo, fazem. As aulas que leccionarão que sejam assistidas, mesmo que sejam feitas, inicialmente, em grupo, depois cada um tomará a responsabilidade de dar o seu cunho pessoal (...). (EOFQ2)

Notámos, igualmente, uma elevada preocupação do orientador com a avaliação e com a imagem que passava do núcleo de estágio para o orientador da Universidade.

Claro que se não fôr seguida a minha instrução e o orientador científico fizer uma análise menos positiva, claro que eu aí sinto-me menos responsabilizado porque foi opção do próprio estagiário. (EOFQ2)

Talvez se sentisse responsável pelas atitudes dos estagiários e, por isso, gostasse de lhes dar orientações muito precisas nos momentos em que ocorria a presença do orientador da Universidade, ou, através da sua experiência, tivesse encontrado orientadores da Universidade que responsabilizassem os orientadores de escolas pelas falhas dos estagiários. A percepção que o orientador de escola tinha sobre o orientador da Universidade era a de avaliador.

A preocupação deste orientador centrava-se na orientação individual de cada um dos estagiários e estendia-se à recomendação de bibliografia.

Eu, normalmente, recomendo-lhes livros (...). (EOFQ2)

Aceitava as sugestões dos estagiários e, após analisar o trabalho realizado por estes, sugeria modificações. Deu sempre espaço para os estagiários leccionarem a aula como preferissem mas era rigoroso no sentido de, posteriormente, analisar os resultados do trabalho dos estagiários envolvendo todos na discussão ao pedir a opinião de todos.

(...) a planificação tem de ficar coerente comigo e com ele, os dois concordarem. (EEFQ2)

Nessa discussão, nós todos falamos. Primeiro fala quem deu a aula, depois fala a colega e depois fala o orientador. (EEFQ2)

A troca de ideias referida na primeira destas observações dos estagiários evidencia que o tipo de orientação conduzido pelo orientador de escola deste núcleo foi, sobretudo, colaborativa.

Este orientador tinha a preocupação de integrar os estagiários no ambiente da escola, de forma a que eles se sentissem como os restantes colegas.

Tomamos o pequeno-almoço na escola, todos os dias, todos juntos (...). (EEFQ2)

Quanto à realização de tarefas neste núcleo apenas com dois estagiários, só um deles referiu realizar a maioria das tarefas em grupo com os colegas de estágio; o outro afirmou apenas realizar algumas tarefas individualmente e as restantes com o orientador. Talvez as tarefas fossem, com a exceção das suas referidas como realizadas

individualmente – planificação e preparação das aulas – realizadas em grupo pelos estagiários com o orientador e que as respostas distintas no questionário se devessem a diferentes percepções da questão. Assim, é possível que um dos estagiários tenha considerado que a realização das tarefas simultaneamente com o colega e com o orientador correspondia a uma resposta afirmativa quer à realização das tarefas com os colegas quer à realização das tarefas com o orientador. Por outro lado, o outro estagiário pode ter considerado que a resposta afirmativa à realização das tarefas com o orientador deixava implícito que seria com o orientador e com o colega, talvez por não haverem reuniões apenas entre um estagiário e o orientador e todas as reuniões com o orientador serem, simultaneamente, com o colega.

O mesmo tipo de resposta foi obtido na referência à condução das reflexões. Contudo, um dos estagiários, considerou conduzir algumas reflexões não só em grupo mas também individualmente. O estagiário que conduzia estas reflexões individualmente e que é também o que realizou menos tarefas sozinho, acreditava, ao contrário do colega de grupo, que o trabalho de grupo é mais rico que o individual.

Núcleo de estágio II

O orientador deste núcleo de estágio apresentava algumas características que lhe eram particulares: mostrava uma elevada preocupação com a preparação científica dos estagiários para leccionar as disciplinas. Esse rigor estava patente nas tarefas extraordinárias que ele lhes fornecia como forma de preparação.

Além das nossas aulas, ela costuma dar-nos outros projectos (...) que envolve a matéria (...). (EEI1)

Era, também, muito exigente com os estagiários não só no sentido de cumprir prazos mas ainda mais na sua preparação para as aulas pois solicitava-lhes, antecipadamente, as respostas às fichas de trabalho que apresentava aos alunos.

Já aconteceu uma ou outra vez, ela não reage mal mas reage como era de esperar, se está agendado tem de estar, porque há prazos a cumprir. (EEI1)

Se nos está a exigir ir por um caminho é porque aquela forma de resolver é a melhor, mais técnica, mais bem elaborada possível, nisto acedito sempre e tento chegar a esse patamar, o que nem sempre é fácil. (EEI1)

Mandei-lhe a ficha, disse, esta é a ficha que vou dar amanhã, se faz favor, resolve.
(EOI1)

Em alguns casos, intervinha nas aulas, por vezes de forma mais ou menos natural mas algumas vezes para orientar o decorrer da própria aula no sentido em que pretendia.

Durante a aula intervém de uma forma natural. Por exemplo, os alunos estão a fazer um exercício e, quando acabam o exercício ela diz, porque é que não fazem agora de outra maneira? (EEI1)

As características deste orientador que transparecem destas referências, sobretudo a demonstração aos estagiários da forma como pretende que actuem dos estagiários fazem transparecer uma orientação do tipo directivo.

Quanto à condução de reflexões, este orientador não realizava reuniões formais com os estagiários, mas discutia as aulas leccionadas durante os lanches no café, recebia as planificações das aulas via email, procedendo a alterações e reenviando via mail. O contacto do núcleo, em ambiente de trabalho presencial, com o orientador era muito pouco.

Acaba a aula e a orientadora comenta mas é mais descontraído não é ali sentados a ouvir o que ela tem para dizer. (EEI1)

Ao longo do ano, o orientador deste núcleo de estágio modificou o seu comportamento com os estagiários, atribuindo-lhes mais responsabilidade e exigindo mais deles mas também convivendo com eles no sentido de se sentirem mais próximos e mais à-vontade.

Neste núcleo de estágio, todas as tarefas eram realizadas em grupo pelos estagiários e apenas um deles trabalhava com o orientador na preparação das actividades extra-curriculares. Do mesmo modo, as reflexões eram, por norma, conduzidas em grupo com os colegas de estágio e nenhum dos estagiários reflectia individualmente sobre as aulas, avaliações ou actividades extra-curriculares.

Núcleo de estágio I2

O orientador deste núcleo de estágio trabalhava quase diariamente com os seus estagiários. Reuniam no gabinete do grupo disciplinar e trabalhavam, cada um no seu portátil, em conjunto, como pude verificar em dois momentos em que me dirigi ao gabinete para me encontrar com eles. O trabalho não era verificado no fim mas ia sendo construído em redor de uma troca de opiniões sendo, deste modo, um trabalho verdadeiramente colaborativo.

Quando estamos a produzir os conteúdos, ainda não está tudo concluído e já recebemos uma ideia que nos vai ajudar no resto da aula. (EEI2)

Ao longo do ano lectivo, o orientador referiu não ter modificado o seu comportamento para com os estagiários, contudo, no início do ano todos os elementos do núcleo referiram que lhes era pedida uma reflexão sobre as práticas lectivas dos colegas. Pelo contrário, no final do ano, aquando da resposta aos questionários, surgiu uma incongruência no sentido em que um dos elementos do núcleo de estágio destacou que eram sempre pedidas as opiniões dos estagiários sobre as tarefas realizadas pelos colegas sempre e os restantes dois estagiários do núcleo realçaram que nunca lhes era pedida a opinião. O orientador sublinhou que pedia essa opinião frequentemente relativamente ao planeamento e execução das aulas.

O orientador era rigoroso em termos científicos, cumprimento de prazos e responsabilizando os estagiários pelas suas actuações.

Nós aceitamos fora do prazo mas há uma penalização. (EOI2)

Eles têm autonomia mas também têm responsabilidade. Se não funcionou, se os resultados não forem os pretendidos, então tem de se reflectir na avaliação. (EOI2)

As opiniões pessoais do orientador de escola deste núcleo de estágio denotam a condução de uma orientação, sobretudo, do tipo directivo através da inflexibilidade na apresentação de prazos e do condicionamento através da explicitação clara das consequências das actuações dos estagiários.

No que diz respeito ao seu papel na integração dos estagiários na vida quotidiana da escola, pode dizer-se que o orientador se esforçou por fazê-lo. Com efeito, várias

vezes os encontrei no bar dos professores e foi-me mencionado pelos estagiários que eles frequentavam actividades lúdico-desportivas desenvolvidas na escola.

Natação, vamos comer ao bar, por acaso hoje vamos jogar futebol com a professora Maria José (...) e ele (o orientador) vai alinhar. (EEI2)

De um modo geral, os estagiários deste núcleo realizavam todas as tarefas relacionadas com a leccionação das aulas sozinhos e as tarefas extra-curriculares em grupo com o orientador não trabalhando com os colegas em nenhuma das tarefas.

As reflexões eram conduzidas, essencialmente, com o orientador e apenas um dos estagiários conduzia reflexões individuais sobre as suas aulas e actividades extra-curriculares. Este estagiário foi o único membro do núcleo que se sentia mais seguro quando os colegas concordavam com uma estratégia que pretendia seguir.

Núcleo de estágio I3

O orientador deste núcleo de estágio primava pelo fornecimento quase imediato de feed-back sobre as aulas leccionadas pelos estagiários visto que, ao terminar qualquer aula, o núcleo permanecia na sala em que a aula tinha sido leccionada e, após a saída dos alunos, era iniciada a discussão da aula.

Nós normalmente damos a aula e recebemos um feed-back logo no final da aula porque as coisas estão mais frescas. (EEI3)

Este orientador era rigoroso e não tinha confiança nos seus estagiários no sentido de elaborarem correctamente a tarefa. Era muito directivo com os estagiários conduzindo os estagiários aos comportamentos que ele pretendia.

Se ele diz que é assim, a gente ouve e cala. Faz como ele quer. (EEI3)

Nesse sentido, verificava antecipadamente todos os planos de aula e, caso estes não fossem entregues na data devida, propunha-se a dar a aula no lugar do estagiário.

Não me apresentaram o plano e eu preparei a aula para a dar mas entretanto surgiram-me com o plano e eu alertei a pessoa. Disse-lhe, não volta a acontecer porque hoje tu não ias dar a aula. (EOI3)

De qualquer forma, dava espaço aos estagiários para experimentarem as tarefas à sua maneira responsabilizando-os sempre pelos resultados.

Deixá-los dar a aula e depois, no final, fazer uma reflexão mais cuidada. (EOI3)

Por vezes, sobrepunha-se aos estagiários intervindo na aula.

Já aconteceu eu intervir para auxiliar em áreas em que noto que os estagiários não têm o conhecimento que se vai adquirindo ao dar uma disciplina. (EOI3)

Como os restantes orientadores de escola do grupo disciplinar de informática, também este apresenta características, sobretudo, do tipo directivo. As reflexões do próprio orientador testemunham o condicionamento das acções dos estagiários pela apresentação das consequências das suas acções e a demonstração de como pretende que seja o comportamento destes.

Este orientador foi um dos poucos que sublinhou que o seu comportamento não era igual para com todos os estagiários. A sua justificação para este tratamento diferenciado tem a ver com a maturidade e responsabilidade distinta dos estagiários.

Por causa da maturidade e responsabilidade demonstradas. (QOI3)

Este orientador e os seus estagiários tinham perspectivas completamente diferentes sobre a condução da reflexão pois o orientador considerava conduzir as reflexões com os estagiários não só individualmente mas também em grupo e os estagiários consideravam não conduzir as reflexões com o orientador. Na reunião que observámos, não detectámos reflexão sobre nenhuma temática mas apenas a discussão de trabalhos e apresentação, por parte do orientador, de sugestões para alteração.

Neste núcleo de estágio as tarefas relacionadas directamente com a leccionação das aulas eram realizadas individualmente e as tarefas de avaliação dos alunos e extra-curriculares em grupo com os colegas de estágio e, eventualmente, com o orientador. Sobressai um dos estagiários que realizava todas as tarefas individualmente.

Aquando da observação da reunião, pudemos observar que o trabalho de grupo, referente à actividades extra-curricular colectiva, era cooperativo. Cada um enviava o que tinha realizado, por mail, para os colegas que o analisavam. Um dos estagiários sobrepunha-se aos outros, realizava alterações e apresentava as mesmas ao orientador sem sequer as apresentar previamente aos colegas. Talvez isto adviesse do tratamento

diferenciado que o orientador admitiu ter para com os estagiários dando liberdade a este estagiário de se comportar deste modo. Com efeito, o orientador conhecia a situação de como o trabalho tinha sido elaborado e não se manifestou.

Há muito pouco diálogo. O trabalho é verificado no computador, as alterações efectuadas e reenviadas (os computadores estão em rede). Há trocas de críticas entre os colegas devido ao trabalho distribuído e já realizado (ou não). Uma estagiária critica e altera o trabalho dividido e realizado pelo colega sem que o orientador intervenha. Os estagiários trabalham individualmente e enviam por mail o trabalho distribuído uns aos outros. (REOI3)

Quanto às reflexões, estas eram conduzidas essencialmente em grupo pelos estagiários com excepção da reflexão sobre as aulas que era conduzida individualmente por todos os elementos do núcleo e em grupo apenas por um. Só um dos estagiários referiu reflectir sobre duas temáticas com o orientador o que, novamente, não parece estranho pois o orientador mencionou ter tratamentos diversos para com diferentes estagiários.

Núcleo de estágio EF1

O orientador deste núcleo de estágio não apresentava muitas particularidades que o distinguissem dos restantes orientadores do grupo disciplinar de educação física. Permitia que os estagiários conduzissem as aulas como o desejassem e não realizando, com eles, qualquer tipo de tarefa além da reflexão. Por outro lado, proporcionava muito apoio especialmente na preparação das actividades extra-curriculares.

Nós planeamos, damos a aula, no final da aula é que ele pode por vezes pedir ou não o plano da aula. (EEEEF1)

Encontrei o orientador e os estagiários de educação física (do grupo 1) do Liceu na sala de professores da escola a discutir a preparação de actividades extra-curriculares. O orientador estava a indicar-lhes com quem deviam falar por causa da organização e pedidos necessários. (DC)

Este orientador fornecia *feedbacks* mais ou menos imediatos pois, apesar de só reunir formalmente com os estagiários uma vez por semana – sendo que de duas em duas semanas esse encontro é também com a presença do orientador da Universidade – discutia com os estagiários, após as aulas, os procedimentos destes nas mesmas.

Normalmente, ele faz uma análise crítica das aulas que damos o que já nos condiciona na preparação da aula seguinte. (...) a conversa que temos com ele depois de cada aula já nos condiciona. (EEEEF1)

Como pudemos notar na reunião a que assistimos deste núcleo de estágio, o orientador envolvia todos na discussão pedindo a opinião de uns sobre o trabalho dos outros e estabelecendo comparações entre as tarefas realizadas pelos diferentes estagiários. Nesta reunião observámos, igualmente, que o orientador, antes e após fornecer o seu feed-back, promovia a reflexão dos estagiários sobre as tarefas realizadas e a forma de as melhorar.

Foi também um dos poucos orientadores que assumiu que tinha modificado o seu comportamento com os estagiários ao longo do ano lectivo.

O orientador deste núcleo de estágio não realizava nenhuma das tarefas com os estagiários e estes trabalhavam individualmente nas tarefas directamente relacionadas com a leccionação das aulas e avaliação dos alunos, e em grupo apenas na preparação das actividades extra-curriculares. Até nas reuniões de grupo para a preparação destas actividades nem sempre estavam presentes todos os estagiários como pudemos constatar na reunião de estagiários a que assistimos.

Talvez a ausência de um dos estagiários, que nos foi várias vezes referida quer pelos colegas quer pelo orientador, contribuisse para que o orientador não tivesse um relacionamento igual com todos os estagiários e os próprios estagiários referiram não ter um relacionamento igual com todos os colegas. Aquando da recolha dos questionários, por exemplo, não conseguimos encontrar-nos com esse estagiário e o próprio orientador afirmou-nos que ele não lhe tinha entregue o questionário preenchido. Quando falámos telefonicamente com o estagiário, ele referiu que tinha perdido o enunciado do questionário. Mais tarde, na resposta ao questionário, esse estagiário salientou que tinha modificado o seu relacionamento com os colegas devido a divergências de horário e discussões mal resolvidas, enquanto que os colegas destacaram que tinham modificado a sua relação com os colegas de estágio devido a falta de assiduidade e responsabilidade de alguns colegas. Inclusivamente, na reunião de estagiários deste núcleo a que assistimos, pudemos comprovar a ausência desse estagiário que, segundo informação de um dos colegas, era frequente.

Quanto às reflexões, dois dos estagiários conduziam certas reflexões individualmente, outras em grupo com os colegas e outras com o orientador mas um dos estagiários referiu conduzir quase todas as reflexões individualmente e também em grupo com os colegas de estágio e com o orientador.

Núcleo de estágio EF2

O orientador deste núcleo de estágio foi, provavelmente, o que teve um comportamento mais distinto dos restantes orientadores de escola. Este orientador não escolheu este cargo, como ele mesmo referiu aquando de uma conversa informal no dia 10 de Novembro de 2008. Ele aceitou o cargo com alguma relutância pois, apesar de uma vasta experiência na leccionação, não tinha qualquer experiência na orientação de estágio. Ao longo de todo o ano lectivo, o orientador não gostou da experiência e estava sempre ansioso por terminá-la.

O orientador do núcleo EF2 não impôs a sua autoridade. Deixou que as primeiras reuniões fossem conduzidas pelo colega de grupo disciplinar que orientava outro núcleo de estágio na mesma escola e nas reuniões que tinha com os estagiários e com o orientador da Universidade era este que tomava as decisões e que conduzia toda a reunião pois o orientador de escola, em muitos casos, abstinha-se de comentários.

(...) os primeiros encontros foram orientados pelo [] que já foi orientador pedagógico e tem um background muito superior (...). (EOEF2)

É um docente que não acredita na profissão e essa má imagem que tem da docência passou para os estagiários que sentiam que o seu orientador não apreciava a sua própria actividade profissional. Este comportamento não parece adequar-se ao de um orientador ideal referido pelos americanos no estudo de Nolan e Hoover (2004) que consideram como uma característica importante a capacidade “de inculcar entusiasmo pelo ensino” (Trindade, 2007, p.113).

Mas ela diz que não é um emprego de futuro (...). (EEEEF2)

Este orientador fornecia os feed-backs muito pormenorizados, como nos foi referido por um estagiário e dava informações de como proceder para melhorar.

O que ela costuma fazer é exercício a exercício, fizeste isto bem, os alunos atingiram os teus objectivos. (EEEEF2)

Este orientador parecia ter uma percepção da situação bem diferente da dos estagiários, pois referia que realizava algumas tarefas com os seus estagiários e que solicitava frequentemente a opinião dos estagiários sobre as tarefas realizadas pelos colegas; no entanto, os estagiários reportaram que nunca lhes foi pedida essa opinião. Pode haver um distanciamento entre a ideia de como o orientador gostaria de conduzir a sua actuação e o que na prática acontecia.

Este orientador não acreditava que o trabalho de grupo fosse mais rico que o individual. Esta sua posição pode ter influenciado, indirectamente, o comportamento dos estagiários deste núcleo que desenvolveram quase todas as tarefas de estágio individualmente. Alguns deles mencionaram realizar em grupo com os colegas e com o orientador as tarefas relacionadas com as actividades extra-curriculares. O trabalho realizado em conjunto por dois dos estagiários era colaborativo pois o trabalho antecipadamente preparado por cada estagiário era relido, reanalisado e retrabalhado pelo grupo quando se reuniam, como pudemos observar na reunião de estagiários a que assistimos.

Relêm e refazem o trabalho que foi distribuído e feito individualmente. (REEF2)

De salientar que um dos elementos deste núcleo de estágio nunca se adaptou completamente pois, desde o início, discordou com a forma como os estágios eram orientados pela Universidade da Madeira. Este estagiário tinha realizado os primeiros anos de licenciatura na Universidade do Minho e referiu-nos, em conversa informal, que os procedimentos na sua Universidade de origem eram muito diferentes dos da Universidade da Madeira que requeria muito mais tarefas aos estagiários. O seu comportamento incluía atrasos na presença em reuniões com os orientadores e não só atrasos mas por vezes ausências nas reuniões com os colegas de estágio.

Vou ao encontro dela o que me interessa é o que ela pensa. Depois eu sigo o meu caminho, eu sei o que penso e o que acho que é o mais correcto. Para já, estou a ser avaliado e tenho de agradar a quem me avalia. (EEEEF2)

Como podemos notar, pela sua observação, este estagiário não confiava no seu orientador e limitava-se a cumprir as tarefas essenciais à obtenção de uma boa

classificação no estágio pedagógico. Na verdade, este estagiário foi o que obteve a classificação final de estágio pedagógico mais baixa, neste núcleo e interpôs recurso dessa mesma avaliação por considerar que, nas Universidades no continente, as classificações de estágio pedagógico eram muito superiores.

Núcleo de estágio EF3

O orientador deste núcleo de estágio apresentou-se como uma pessoa muito ocupada com muitas tarefas dentro e fora da escola que não lhe permitiam dedicar-se aos estagiários com a frequência com que desejava.

Às segundas não nos temos encontrado por razões particulares mas está programado e vai ser assim. (EOEF3)

Este orientador seguia o trabalho realizado pelos estagiários e dava-lhes a sua opinião sobre o mesmo mas também permitia que os estagiários para realizassem as suas tarefas como preferissem.

Nós temos liberdade para planear a aula e depois recebemos alguns feedbacks por parte dele na construção do plano de aula. Mas o plano de aula que fazemos vai sempre para a frente. (EEEEF3)

Quanto à reflexão sobre as aulas, atendendo aos referidos motivos profissionais fora do âmbito do estágio, esta reflexão nem sempre era conduzida e, quando acontecia, não o era imediatamente após a aula mas sim no início da semana seguinte.

O ideal é fazermos imediatamente depois mas por problemas de horários e outras responsabilidades, não dá. Então fazemos o lançamento da semana à segunda-feira (...) faço uma revisão da semana anterior. (EOEF3)

Neste núcleo de estágio das tarefas realizadas pelos estagiários, no caso dos planos de aula, eram-no individualmente ou em grupo com os colegas. Apenas as grelhas de avaliação dos alunos eram elaboradas com o orientador. Contudo, o orientador tinha a percepção que realizava com os estagiários quase todas as tarefas. Com efeito, o orientador verificava todas as tarefas antes delas serem apresentadas à comunidade e, talvez por isso, tivesse uma noção diversa da dos estagiários.

O mesmo acontecia com as reflexões conduzidas pois, com excepção das aulas, todas as outras reflexões eram conduzidas apenas pelos estagiários individualmente ou em grupo, o que não foi subscrito pelo orientador. É possível que o orientador tivesse uma ideia de interferir mais nas actividades dos estagiários do que realmente o fazia, talvez por, como referiu na entrevista, haver uma diferença substancial entre o que considerava que devia ser feito pelo núcleo e o que na realidade era feito por contingências de outras responsabilidades profissionais.

Núcleo de estágio EF4

O orientador deste núcleo de estágio era muito organizado no sentido em que desenvolveu, com os estagiários, um horário de trabalho do núcleo.

Eu defini com eles um horário para eles que eu propus fosse de 20 horas e eles aceitaram (...). (EOEF4)

Neste núcleo de estágio, a reflexão sobre as aulas assistidas funcionava de uma forma completamente diferente dos outros núcleos. Este orientador, após a aula, solicitava aos estagiários que leccionavam a aula, a elaboração de um relatório individual de reflexão que era, depois, enviado por mail ao orientador e discutido na reunião seguinte. Este método de análise e discussão das aulas assistidas era completamente distinto do utilizado pelos restantes orientadores de estágio, bem como as filmagens de algumas aulas que ocorriam neste núcleo. É possível que estes tenham sido métodos que este orientador de escola adquiriu no seu mestrado em supervisão de treinadores. Assim, com excepção de um estagiário que procurava o orientador logo após a aula de modo a obter algum feed-back, os restantes eram fornecidos apenas na reunião seguinte.

Normalmente, no dia a seguir, de manhã. A parte da manhã é para debater a aula e discutir a seguinte. (EEEEF4)

O orientador deste núcleo de estágio tentava fomentar a discussão em torno dos temas que surgissem como um problema; contudo, considerava importante que os estagiários comentassem o trabalho dos colegas. De forma a servir de base à discussão e reflexão sobre as práticas lectivas, os estagiários gravaram, em vídeo, algumas das suas

aulas. De qualquer modo, ele orientava todas as reflexões em grupo com os estagiários mas também individualmente com cada um deles.

O orientador deste núcleo de estágio sobrepunha-se, por vezes, aos estagiários, intervindo nas aulas e fazendo rectificações às planificações dos estagiários mas nem sempre proporcionava uma discussão sobre as razões para as suas escolhas.

Ela só se levanta e intervém se estiver a correr mesmo muito mal. (EEEF4)

Normalmente nós escolhemos os exercícios, fazemos a nossa planificação. Ela vê e só alguma coisa que ela acha que está mesmo muito mal é que ela modifica. Ela diz que temos que vivenciar tudo, para ver o que não funciona. Ver o que presta e o que não presta. (EEEF4)

Apesar deste orientador ser, sobretudo, do tipo colaborativo ao tentar desenvolver, com os estagiários, uma discussão conjunta sobre as situações lectivas, apresenta algumas características directivas, concretizando os planos de acção do estagiário e condicionando as suas práticas, ambas as situações exemplificadas pelas observações dos estagiários atrás referidas.

Assim, pudemos constatar que o orientador mencionava, muitas vezes, a importância de deixar os estagiários conduzir as suas próprias aulas. No entanto, quando chegava à fase de colocar essa ideia em prática, ele acabava por realizar as alterações necessárias no sentido de moldar as aulas dos estagiários.

Neste contexto, os estagiários sentiam necessidade de seguir sempre a opinião do orientador e manifestavam algum receio em esclarecer as suas dúvidas com o orientador.

Falando por mim e pelos dois colegas, se ela não gosta dizemos está bem e vamos de encontro ao que a professora disse. (EEEF4)

Pela posição adoptada pelos estagiários, parece que o orientador não conseguiu estabelecer a necessária relação de confiança com os estagiários.

Neste núcleo de estágio todos os elementos consideraram realizar individualmente as tarefas directamente relacionadas com as aulas. Dois dos elementos consideraram a colaboração do orientador na preparação das actividades extra-curriculares enquanto que o terceiro elemento refere não realizá-las. Deste modo, podemos notar que o trabalho não é igualmente distribuído por todos os elementos do

núcleo sendo que um deles não participou na projecção e planeamento das actividades extra-curriculares.

No que se refere à reflexão conduzida, apesar de todos os estagiários considerarem ter conduzido reflexões individualmente, apenas dois consideram fazê-lo em grupo com os colegas e um par diferente considera fazê-lo com o orientador.

O estagiário que referiu trabalhar igualmente com os colegas e com o orientador é o único que perspectiva o orientador como mais um membro do núcleo de estágio mas também o único que não se sentia mais seguro com a concordância dos colegas pela estratégia que pretendia desenvolver, o que pode evidenciar uma maior segurança nas suas competências.

Aquando da nossa deslocação para assistir às reuniões deste núcleo pudemos observar que dois dos elementos trabalhavam muito em conjunto, o que não acontecia com o terceiro. Na reunião dos estagiários, ele chegou muito atrasado.

Os colegas comentam os trabalhos individuais uns dos outros e mostram que estão “a par” desse trabalho. Não entre os 3 mas pelo menos entre 2 deles. (REOEF4)

O trabalho desenvolvido neste núcleo foi quase totalmente cooperativo pois era dividido entre os vários elementos do núcleo que, mesmo em reunião, ficavam isolados a trabalhar no seu portátil sem estabelecer grandes contactos com os colegas. Apenas dois deles trocavam entre si ideias e opiniões sobre situações da sua prática lectiva e da avaliação dos alunos que partilhavam.

Trabalham muito individualmente no computador. Dois dos elementos criam e discutem o trabalho de grupo na escola no decorrer da reunião. Partilham reflexões e ideias. A interacção entre os estagiários é apenas ocasional ao longo da reunião. (REEF4).

Apesar de só um dos estagiários ter referido que a sua relação não era igual com ambos os colegas estagiários, ficou evidente na observação das reuniões de trabalho dos estagiários que dois deles trabalhavam de forma colaborativa enquanto o terceiro desenvolvia o seu trabalho de forma mais isolada.

No que se refere às relações desenvolvidas dentro do núcleo de estágio, este orientador salientou não ter modificado o seu relacionamento com os estagiários ao longo do ano lectivo sem, contudo, explicar claramente o porquê deste facto. Esta

manutenção do relacionamento pode reflectir alguma dificuldade dos estagiários em desenvolverem de um trabalho mais autónomo ou pode referir-se ao relacionamento pessoal entre o orientador e os estagiários, visto que foi afirmado inicialmente pelo orientador que seria dada uma maior autonomia aos estagiários ao longo do ano lectivo.

Núcleo de estágio EF5

O orientador de estágio deste núcleo foi, de entre os orientadores de educação física, aquele que desenvolveu um trabalho mais próximo e directo com os estagiários.

As aulas eram discutidas previamente com o orientador e quase todas as tarefas são realizadas em grupo com o orientador.

Nós discutimos mais à base dos conteúdos, o que é que podemos abordar e ela dá-nos um feedback, se acha que sim ou que não. (EEEE5)

O *feedback* também era fornecido pelo orientador em grupo com todos os estagiários, envolvendo ocasionalmente a troca de opiniões entre os estagiários.

Sempre em grupo. Tanto a orientadora como os estagiários que observaram tentam dar uma opinião dos aspectos positivos e negativos. Primeiro a professora faz uma análise geral e depois pergunta aos estagiários se têm alguma coisa a acrescentar. (EEEE5)

Este orientador proporcionou aos estagiários a possibilidade de desenvolverem, em contexto de aula, novas estratégias após a adequada reflexão.

Eles são novos e é sempre bom estarmos abertos a novas coisas mas depende do que é. Se fôr uma coisa que não faça sentido nesse contexto, eles vão ter de alterar. Mas se é uma coisa que está cientificamente correcta, que se possa adaptar à aula, só se pode ganhar com isso. (EOEF5)

Estas opiniões de abertura às ideias dos estagiários discutindo-as devidamente deixam transparecer o carácter sobretudo colaborativo da orientação conduzida pelo orientador de escola deste núcleo de estágio.

Também este orientador considerou não ter modificado a sua relação com os estagiários ao longo do ano sem, contudo, apresentar uma justificação para tal comportamento.

Os estagiários deste núcleo só realizaram individualmente a planificação das aulas. As restantes tarefas eram realizadas maioritariamente em grupo com os colegas e com o orientador.

Deste núcleo de estágio, apenas um estagiário tinha dúvidas sobre a confiança transmitida pela opinião dos colegas sobre o seu trabalho e da segurança no apoio destes.

3.3. O tipo de orientação e as práticas dos núcleos

Tendo em conta a literatura e a análise dos dados recolhidos neste estudo, podemos considerar três tipos diferentes de orientadores de estágio.

Temos aqueles que estão presentes no sentido em que trabalham com os estagiários, apoiando-os, questionando as suas opções e fornecendo *feedback* regulares e mais ou menos imediatos, que dão alguma liberdade aos estagiários permitindo que eles decidam as estratégias escolhidas e que discutem as discordâncias – os que desenvolvem um trabalho colaborativo com os estagiários. Os orientadores que se impõem aos seus estagiários, alterando os planos deles no sentido que consideram ideal e até mesmo interferindo na própria leccionação da aula – os que têm uma atitude, sobretudo, directiva. E os orientadores pouco participativos, que não impõem as suas ideias aos estagiários e não interferem nas suas decisões, ouvem os estagiários e dão-lhes espaço para aplicarem as suas ideias sem acusações e sem discussões – são, segundo Alarcão e Tavares (2007), não-directivos.

Dentro dos orientadores colaborativos, temos os dos núcleos FQ2, EF4, EF5 e o caso extremo do orientador do núcleo M2. Dentro dos não-directivos, encontramos os orientadores dos núcleos EF1, EF2 e EF3. Dos directivos, temos os presentes, M3, I1, I3 e FQ1. Quanto ao orientador do núcleo de estágio I2, ele é sobretudo directivo apresentando, contudo, algumas características colaborativas, especialmente na preparação dos materiais de trabalho. Por outro lado, o orientador de escola do núcleo M1, apesar de ser, sobretudo, não directivo, apresentava algumas características directivas que talvez fossem uma consequência da relação com os estagiários deste núcleo que demonstraram ser muito inseguros.

Se analisarmos estes comportamentos em termos de grupos disciplinares, podemos notar que o grupo disciplinar de informática é aqueles cujos orientadores são mais directivos. No seu oposto, é no grupo disciplinar de educação física que encontramos mais orientadores não-directivos.

Nos núcleos de estágio em que os orientadores da escola são, sobretudo, colaborativos, verifica-se que os estagiários desenvolveram as tarefas de estágio não só em grupo com os colegas e com o orientador mas também individualmente. Assim, estes estagiários realizaram um trabalho de grupo que, dependendo dos núcleos e das actividades podiam envolver o orientador mas também se sentiram suficientemente seguros para desenvolver uma parte das tarefas – sobretudo das directamente relacionadas com as aulas – individualmente.

Quanto aos núcleos de estágio em que o orientador teve um comportamento sobretudo directivo, verifica-se que, na maioria dos núcleos, os estagiários realizaram quase todas as suas tarefas em grupo, com os colegas ou com o orientador limitando, em muito, o trabalho que desenvolveram individualmente e, sobretudo, as suas reflexões individuais.

Nos núcleos em que o orientador teve um comportamento sobretudo não-directivo, pode verificar-se que os estagiários trabalharam, de um modo geral, individualmente. A excepção é o núcleo de estágio M1 em que os estagiários trabalharam muito em grupo e com o orientador, que também demonstrou algumas características directivas, mas a verdade é que estes estagiários apresentaram características muito próprias visto não se terem integrado completamente na escola no seu papel de docentes e se sentirem ainda muito inseguros enquanto professores. Esta insegurança não parece estar directamente relacionada com o orientador mas sim com a própria personalidade dos dois estagiários.

Ao contrário do tipo de orientação, o envolvimento ou não dos estagiários na discussão promovido pelos orientadores de escola não parece ter influência no desenvolvimento de um trabalho em conjunto entre eles. Isto torna-se evidente pelo facto de, nalguns núcleos em que o trabalho é essencialmente de grupo podemos observar que os orientadores não chamaram os estagiários à participação e em um dos núcleos em que o orientador teve de preocupação de chamar os estagiários à discussão o trabalho desenvolvido por estes foi, essencialmente, individual.

Considerações finais

A formação inicial dos professores tem sofrido várias alterações nos últimos anos no sentido de que esta integre uma componente de investigação importante para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Essa componente de investigação deve centrar-se, segundo alguns autores como Alarcão (2000), Oliveira & Serrazina (2002), Ponte (2002), Sá-Chaves (1997), Schön (1992), Zeichner (1996) pelo menos parcialmente, no envolvimento do professor em formação no questionamento da sua própria prática. Este questionamento deve ser orientado por um professor mais experiente, o seu orientador, que acompanha as práticas do núcleo de estágio e os apresenta à reflexão sobre a prática pedagógica, valorizada pela partilha no grupo. Na verdade, os orientadores são diferentes em termos de concepções pessoais e profissionais e de experiência. De que modo diferem eles na sua acção com o núcleo de estágio? E de que modo desenvolve o próprio núcleo as suas partilhas pedagógicas? Estas duas questões estão na origem da tentativa de caracterização do orientador e de caracterização das práticas pedagógicas partilhadas dentro de cada um dos núcleos de estágio que consistem nos dois primeiros objectivos do estudo. O terceiro objectivo do estudo, com certeza mais ambicioso, era o de evidenciar a existência ou não de uma relação entre as características dos orientadores e as das práticas pedagógicas partilhadas no respectivo núcleo de estágio dentro do grupo de treze núcleos de estágio em estudo – todos os núcleos de estágio com mais do que um estagiário das escolas da Região Autónoma da Madeira no ano lectivo 2008/2009.

A condução deste estudo e a análise dos dados através dele recolhidos, suscitam-nos algumas reflexões finais sobre a prática pedagógica profissionalizante na formação inicial de professores, tendo como base o estudo empírico realizado junto de vários núcleos de estágio. Podemos, então, considerar três aspectos que analisámos, interpretámos e sobre os quais convém reflectir: a organização dos estágios pedagógicos, as características dos orientadores de estágio e as práticas pedagógicas partilhadas dentro dos núcleos de estágio.

Quanto ao primeiro aspecto a considerar, não podemos esquecer que o ano lectivo em que decorreu o presente estudo foi o último ano lectivo em que os estágios pedagógicos se realizaram ao abrigo do Decreto-Lei 344/89. Assim, com a mudança de

legislação, conseguem-se respostas a algumas das problemáticas levantadas pelo enquadramento legal anteriormente em vigor.

Uma das conclusões que podemos retirar deste estudo foi a elevada disparidade nos níveis de leccionação atribuídos aos professores no seu ano de estágio pedagógico. Os estagiários leccionam os níveis que a escola e, algumas vezes, os orientadores da escola decidem, o que admitimos que pode prejudicar a sua formação. Nem todos os estagiários leccionaram no nível igual ou superior para o qual pretendem a profissionalização e foram poucos os que leccionaram nos dois níveis de ensino – 3º ciclo e secundário – para os quais pretendiam profissionalização. Como previa o documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores de Junho de 2001, o facto de se verificar uma tendência em separar as escolas de 3º ciclo das escolas secundárias podia potenciar esta situação. Contudo, o problema está para além da própria legislação. Com efeito, oito dos treze núcleos de estágio que participaram no estudo, estavam integrados em escolas de 3º ciclo e secundário e, no entanto, apenas dois desses núcleos leccionaram ambos os níveis. Assim, o problema não é apenas estrutural.

Como alerta o mesmo documento de trabalho da Comissão *ad hoc* do CRUP para a formação de professores, considera importante que o futuro professor desenvolva diversas actividades na escola não se restringindo às actividades lectivas na sala de aula mas programando, preparando e participando em actividades extra-curriculares com a comunidade escolar em geral. Deste modo, os estagiários devem desenvolver diversas actividades no ambiente escolar, contudo existiu nos núcleos de estágio estudados, uma elevada diversidade de actividades a desenvolver pelos estagiários ao longo do ano lectivo de um grupo disciplinar para outro. Na presente investigação, constatámos que mesmo dentro do mesmo grupo disciplinar nos casos em que a organização das tarefas não era explicitada em normas pré-definidas, a diversidade de tarefas era elevada o que pode conduzir a injustiças quer no trabalho exigido a professores que pretendem a mesma profissionalização quer na própria avaliação final.

A primeira questão em estudo referia-se à caracterização dos orientadores de estágio da escola. Dado que estes orientadores são os que se encontram mais próximos dos estagiários e que com eles desenvolvem um trabalho mais assíduo ao longo do ano lectivo, importa reflectir sobre a forma como esse trabalho é desenvolvido e sobre a

relação que se estabelece, dentro de cada núcleo de estágio, entre o orientador e os estagiários. Nesse aspecto, pudemos constatar que quase todos os orientadores das escolas estão muito disponíveis para os seus estagiários e preocupam-se em integrá-los na vida activa da escola onde leccionam no seu ano de estágio pedagógico. O acompanhamento das tarefas realizadas pelos estagiários é, em todos os casos, mais ou menos próximo e que existe uma consciencialização de todos os orientadores acerca da importância da reflexão sobre a acção promovida com os seus estagiários visto que todos eles fornecem *feedbacks* aos professores em formação sobre as tarefas por eles realizadas.

Mas nem todos os orientadores desenvolvem o mesmo tipo de relação com os estagiários. Dentro da terminologia utilizada por Alarcão e Tavares (2007), identificamos os três tipos de orientação pedagógica dentro dos treze núcleos participantes no estudo. Alguns orientadores foram mais directivos, intervinham nas aulas dos estagiários e procuravam que estes organizassem as suas aulas e seleccionassem os materiais para as mesmas de acordo com as vontades dos orientadores. Outros, desenvolveram um trabalho muito próximo com os estagiários, escutando-os mas discutindo com eles as estratégias a desenvolver, dando a sua opinião justificada e aceitando as opiniões dos estagiários. Por fim, encontramos aqueles orientadores que escutavam os estagiários e aceitavam as suas vontades e opiniões, muitas vezes sem expressarem a sua própria opinião.

Estas características dos orientadores parecem depender da personalidade do próprio orientador e das suas concepções sobre a prática pedagógica profissionalizante mas, por vezes, também do grupo disciplinar a que pertencem. Assim, os orientadores de informática evidenciaram ser mais directivos do que os restantes orientadores enquanto que os de educação física revelaram ser os menos directivos.

A segunda questão de investigação deste estudo referia-se à caracterização das práticas pedagógicas partilhadas dentro de cada um dos núcleos de estágio. Diversos autores, entre eles Stenhouse, Schön, Alarcão e Sá-Chaves referem a importância dos professores terem um apoio externo para a sua reflexão. Assim, a troca de ideias e opiniões sobre as suas próprias experiências e as experiências observadas dos colegas conduzem a uma reflexão sistemática de todos os envolvidos sobre as suas práticas. A partilha pedagógica pode referir-se a elaboração conjunta de tarefas ou a trocas de ideias

e reflexões dentro do núcleo de estágio, com ou sem o orientador. Observou-se, nos núcleos de estágio que participaram neste estudo, que as partilhas mais comuns entre os estagiários se referem à preparação e organização das actividades extra-curriculares de grupo. Apesar de, por vezes, os estagiários elaborarem materiais para a leccionação das aulas, testes e fichas de trabalho em grupo, estas tarefas são mais frequentemente realizadas individualmente. No que se refere ao trabalho desenvolvido com os orientadores de estágio de escola, a tarefa realizada, por norma, nestas circunstâncias, é a elaboração das grelhas de avaliação dos alunos. Contudo, também os testes são elaborados, frequentemente, com apoio do orientador e este apoio é também solicitado, com alguma frequência, para a preparação das actividades extra-curriculares, sobretudo para o seu planeamento.

A actividade de reflexão foi também partilhada entre os estagiários com ou sem o seu orientador de estágio da escola. A reflexão conjunta nem sempre é fácil e exige o estabelecimento prévio de uma relação de muita confiança para que não desperte, nos estagiários, atitudes defensivas que, eventualmente, funcionarão como barreiras à verdadeira partilha de experiências. De acordo com as informações recolhidas, as reflexões normalmente realizadas entre os estagiários no núcleo de estágio são as relativas às actividades extra-curriculares de grupo. As reflexões relativas às aulas e à avaliação dos alunos são, preferencialmente, realizadas com o orientador e as reflexões sobre as actividades extra-curriculares individuais são conduzidas individualmente. Um dos dados mais preocupantes recolhidos no decorrer do nosso estudo foi a informação de que alguns estagiários, embora em número muito reduzido, não realizavam qualquer tipo de reflexão sobre as aulas que leccionavam.

A terceira e última questão de investigação do nosso estudo prendia-se com o estabelecimento de uma possível relação entre os tipos de orientação desenvolvida pelos orientadores da escola e as práticas pedagógicas partilhadas dentro do respectivo núcleo de estágio. Assim, comparando as características dos orientadores de estágio e as práticas pedagógicas partilhadas de cada um dos núcleos de estágio em estudo, pudemos notar que, nos núcleos estudados em que o orientador de estágio apresentava um comportamento mais directivo, os estagiários desenvolveram as suas tarefas e reflexões sobretudo em conjunto com os colegas e com o orientador comprometendo o trabalho e reflexão individuais. Nos núcleos em que os orientadores desenvolveram uma orientação do tipo colaborativo, os estagiários desenvolveram as suas tarefas de estágio

não só em grupo com os colegas de estágio e com o orientador mas também as desenvolveram individualmente. De um modo geral, e com uma única excepção, nos núcleos em estudo em que os orientadores foram mais não-directivos os estagiários realizaram as suas tarefas de estágio de forma mais individual. A excepção referida consistia num núcleo de estágio em que dois estagiários ainda não se sentiam como verdadeiros professores e frequentavam os espaços dos alunos na escola onde leccionavam e não os dos docentes. Talvez por isso eles se sentissem mais seguros em trabalhar em conjunto um com o outro.

Importa pois, reflectir, sobre a necessidade de formar professores autónomos e reflexivos. Assim, o objectivo da formação pedagógica inicial dos professores, até agora designada por estágio pedagógico, é disponibilizar aos professores as ferramentas necessárias para que estes desenvolvam uma reflexão fundamentada sobre a sua actividade profissional que possa conduzir ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. Em última instância, este desenvolvimento culminará na autonomia do professor. O trabalho conjunto, a prática pedagógica partilhada deve, então, ser um caminho para o desenvolvimento da autonomia do professor e não um impedimento à mesma. Assim, o desejável seria que os estagiários, no final do seu ano de estágio pedagógico, desenvolvessem a sua actividade profissional em partilha com os colegas mas que também fossem capazes de a desenvolver individualmente. É, portanto, essencial que a escola, as Universidades e os orientadores da escola e das Universidades conduzam a sua orientação pedagógica no sentido de formar professores com estas competências.

Este estudo pretendeu identificar características e acções de orientadores e estagiários de uma pequena comunidade ao longo de um ano lectivo. Fez-se uma reflexão sobre as mesmas e relacionou-se, dentro deste pequeno grupo de treze núcleos de estágio, as características do orientador com as práticas pedagógicas partilhadas dentro dos núcleos de estágio. Existe uma relação entre uma e outra? Na maioria destes treze núcleos, foi possível evidenciar um padrão, uma relação entre ambas.

O ano de estágio pedagógico apresenta-se como, na maioria das vezes, um primeiro contacto com a actividade profissional do futuro professor. Para a maioria dos estagiários que integravam os núcleos participantes neste estudo, esta é uma realidade pois a sua experiência profissional anterior era, na maioria dos casos, nula ou não

directamente relacionada com o ensino. O orientador de escola foi quem os acompanhou de mais perto nesta sua entrada na vida profissional e a sua presença, intervenção e influência no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiário é muito maior do que a que se prevê. Na verdade, é ele que conhece as práticas dos estagiários, que os acompanha, orienta e esclarece. A partir da entrada em vigor do Decreto-Lei 43/2007, o orientador de escola, que passará a chamar-se de cooperante, deixa de ter funções definidas e o supervisor será o avaliador responsável pelo percurso académico dos licenciados que realizam estágio pedagógico deixando para um plano consultivo o papel do orientador de escola. Como pudemos notar ao longo do nosso estudo, na maioria dos casos os supervisores eram profissionais com pouca disponibilidade para acompanhar os estagiários e alguns pouco conhecedores da realidade actual das escolas básicas e secundárias às quais se dirigiram as vezes estritamente exigidas pela legislação.

Como é referido por diversos autores, sendo de destacar Alarcão (em Sá-Chaves, 1997) e Sá-Chaves (em Alarcão, 2000), a formação do tipo colaborativo é a base de uma formação reflexiva que, em conjunto com a partilha pedagógica permite a progressiva autonomização dos professores em formação. Conscientes deste pensamento, pudemos notar que, nos núcleos estudados em que o trabalho desenvolvido pelos orientadores das escolas com os seus estagiários foi, sobretudo, do tipo colaborativo, estes não só estiveram receptivos à partilha pedagógica com os seus colegas de estágios mas também autonomizaram as suas reflexões e práticas desenvolvendo-as, por vezes, individualmente. Parece-nos, assim, que este estudo contribuiu para reforçar a ideia de que o orientador de escola é uma estrutura fundamental do estágio pedagógico e que a sua acção colaborativa com os estagiários pode ser benéfica no fomento de partilhas pedagógicas e na autonomização das suas práticas.

Contudo, algumas questões mantêm-se em aberto.

Com a implementação do Decreto-Lei 43/2007, os orientadores das escolas terão o seu papel transformado no de um consultor visto o estágio pedagógico transformar-se numa unidade curricular cujo responsável é apenas o supervisor, docente universitário. Continuarão os orientadores das escolas a manter uma influência mais

directa nos estagiários como se observou ao longo deste estudo ou passarão a ser menos influentes nas práticas do professores em formação?

Por outro lado, foram identificadas algumas características dos orientadores das escolas neste estudo. Serão as acções que permitirão caracterizar estes orientadores as mesmas independentemente do grupo de estagiários com quem trabalham ou modificarão os orientadores das escolas as suas práticas de acordo com as características pessoais e profissionais dos estagiários que orientam?

Por último, os estagiários de cada um dos núcleos desenvolveram determinadas práticas pedagógicas partilhadas com os colegas de estágio. Manterão os estagiários, depois do ano de estágio pedagógico, o mesmo tipo de partilha pedagógica que desenvolveram ao longo do seu ano de formação?

Recomendações

A realização desta investigação veio acentuar a ideia da influência do orientador de escola nas práticas desenvolvidas pelos seus estagiários. Os orientadores de escola são aqueles que mais de perto se relacionam com os estagiários e que, muitas vezes, se tornam para estes exemplos profissionais. As acções dos orientadores de escola condicionam as práticas do núcleo de estágio e podem facilitar as partilhas entre eles e a formação de professores reflexivos e autónomos. Assim, parece-nos essencial que se tenha em grande atenção a escolha dos profissionais para desempenharem estas funções. Os orientadores de escola devem ser professores com uma preparação específica que os habilite ao desempenho dessa função. A habilitação específica garante um profissional não só conhecedor dos desafios com que se depararão os professores em formação mas também detentor de conhecimentos que lhe permitem tomar decisões de forma mais consciente porque mais informada. Devem ser, também, profissionais que disponíveis para acompanhar os estagiários ao longo do ano lectivo.

Ao conduzirmos a nossa investigação notámos uma falha na organização global dos estágios observando que muitas das actividades a realizar ficavam ao critério dos orientadores de escola o que criava, em alguns casos, sentimentos de injustiça. Também observámos que existiam núcleos de estágio da mesma disciplina em que o número de disciplinas leccionadas, de horas de leccionação, de níveis de leccionação e de actividades extra-curriculares desenvolvidas eram completamente distintos. Assim, seria importante a elaboração de um plano com indicações precisas de forma a que os estagiários pudessem leccionar os níveis de ensino necessários para a obtenção legal da habilitação que pretendem. Para se minimizarem sentimentos de injustiça, seria igualmente importante uma coordenação dentro de cada grupo disciplinar para que todos os estagiários tivessem condições semelhantes em termos da leccionação do número de disciplinas, do número de horas e das actividades extra-curriculares.

Não podemos esquecer a importância referida por muitos autores da integração dos estagiários na escola enquanto professores de direito. Esta integração passa pela assunção da escola das suas necessidades e, pelo trabalho desenvolvido em grupo e que deve ser promovido, bem como as necessárias reuniões com os orientadores de escola ou apenas entre eles. Os estagiários necessitam de um espaço, nas escolas onde

leccionam, para realizar o seu trabalho, o que facilitaria o desenvolvimento de um verdadeiro trabalho colaborativo.

Bibliografia

- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996), *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Barroso, J. (2006). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carroll, J. M., Rosson, M. B., Dunlap, D., & Isenhour, P. (2005). Frameworks for Sharing Teaching Practices. *Educational Technology & Society*, 8 (3), 162-175.
- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Recuperado a 21 de Fevereiro de 2009 de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf).
- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Recuperado a 3 de Abril de 2009 de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc\(CRUP\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/00-Ponte-etc(CRUP).doc).
- Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (2001). *A prática pedagógica na formação inicial de professores*. Recuperado a 3 de Abril de 2009 de <http://www.meioclique.com/CRUP/Documentos%20PDF/praticapedagformainicialprof s.pdf>.
- Delors, J. (coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

Denzi, N. K. (1990). Triangulation. In H. J. Walberg & G. D. Haertel (Eds), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*, 592-594. Oxford: Pergamon Press.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, vol 50, nº 6. Recuperado a 16 de Outubro de 2008 de http://www.michaelfullan.ca/Articles_98-99/03_93.pdf.

Fullan, M. (2007). Change the terms for teacher learning. *National Staff Development Council*. Vol. 28, nº 3, pp. 35,36. Recuperado a 16 de Outubro de 2008 de http://www.michaelfullan.ca/Articles_07/07_term.pdf.

Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Hill, M. M., Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Oliveira, I., Serrazina, L. (2002) *A reflexão e o professor como investigador*. Recuperado a 16 de Junho de 2009 de http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20_p/02-oliveira-serraz.doc.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*: Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (org.) (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999), Formar professores em contextos sociais em mudança – Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, nº 12, pp. 5-21.

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.

Ponte, J. P. (2004). *A Formação de Professores e o Processo de Bolonha – Parecer*. Recuperado a 3 de Abril de 2009 de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores\(29Nov\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/Parecer_formacao_professores(29Nov).pdf).

Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da Educação*, vol. XIV, nº 1, pp. 19-36.

Sá-Chaves, I. (org) (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Sá-Chaves, I. (2008). E-portefólios de aprendizagem, fundamentos e práticas [entrevista realizada por Maria José Loureiro e Milena Jorge]. Centro de Competência TIC, Escola Superior de Educação de Santarém. Recuperado a 23 de Junho de 2009 de http://eportefolio.esesantarem.pt/eportefolio/images/stories/materiais/entrevistas/chaves/entrevista_chaves.htm.

Sá-Chaves, I. (2009). *Portefólios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective practitioner*. Apresentação no *American Educational Research Association*. Recuperado a 12 de Maio de 2009 de <http://educ.queensu.ca/~russellt/howteach/schon87.htm>.

Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers

Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE.

Smith, M. (2001). *Donald Schön: leaning, reflection and change*. Recuperado a 12 de Maio de 2009 de <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm>.

Taggart, G., Wilson, A. (2005). *Becoming a reflexive teacher*. In *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. SAGE Publications. Recuperado a 20 de Janeiro de 2009 de http://www.sagepub.com/upm-data/6681_taggart_ch_1.pdf.

Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Vasconcelos, T. (2007). Supervisão como um TEAR: Estratégias emergentes de “andaimação” definidas por supervisoras e supervisionadas. *Revista da Educação*, vol. XV, nº 2, pp. 5-26.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Referências a documentos legislativos

Decreto-Lei 37029 – Estatuto do Ensino Profissional, Industrial e Comercial.

Decreto-Lei 48898 de 6 de Março de 1969.

Decreto-Lei 49205 de 25 de Agosto de 1969.

Decreto nº 443/71 de 23 de Outubro.

Portaria nº 786/76 de 31 de Dezembro.

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei 344/89 de 11 de Outubro.

Lei 49/2005 de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria 1097/2005 de 21 de Outubro.

Decreto-Lei 43/2007 de 22 de Fevereiro.

Portaria nº 154-A/2006 de 21 de Dezembro.

Regulamento dos Estágios Pedagógicos da Universidade da Madeira.

Anexo I – Guião das entrevistas aos orientadores de escola dos estágios pedagógicos

Características do supervisor**Guião da entrevista ao supervisor**

Supervisor: _____ Data: _____

Esta entrevista realiza-se no âmbito da dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica intitulada “O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada”. Pretende-se, com a mesma, identificar características gerais dos supervisores a orientar estágios integrados dos diferentes grupos disciplinares na Região Autónoma da Madeira no ano lectivo 2008/2009. Está garantida a confidencialidade de todos os participantes.

Agradeço a disponibilidade para participação.

Henriqueta Costa

Parte I

- A que grupo disciplinar pertence?
- Há quanto tempo lecciona a disciplina de ... ?
- Encontra-se envolvido em algum projecto profissional, neste ano lectivo?
- E há quanto tempo é orientador de estágio?
- Teve ou está a ter algum tipo de formação adicional para orientar estágio?

Se sim

- Considera vantajosa essa formação em termos de apoio e orientação?

Se não

- Pensa que seria vantajoso ter essa formação?

Parte II

- Com que frequência se encontra com os seus estagiários? E, em caso de necessidade, como podem eles contactá-lo?
- As tarefas a realizar pelos estagiários (planos de aulas, projectos...) foram definidas por si sozinho, em conjunto com os estagiários ou já estavam pré-definidas pela coordenação dos estágios?

- Que tipo de tarefas realizou com os estagiários nos primeiros encontros? (Ajudou-os num plano de actividades? Pediu-lhes um plano de actividades? Definiu as estratégias de actuação de todos? Apresentou-lhes grelhas de avaliação das suas prestações?)
- Como procede quanto à preparação das aulas? (dá liberdade total aos seus estagiários ou indica-lhes onde devem pesquisar os conteúdos científicos? Distribui as tarefas igualmente por todos ou deixa que eles as executem como preferirem?)
- E se as informações que eles lhe apresentarem não forem rigorosas ou apresentarem divergências (uns dos outros ou de si), como procede?
- Qual o procedimento relativamente às aulas assistidas, antes e depois das mesmas (informa os estagiários do que vai observar previamente, fornece um feed-back imediato, faz sugestões de melhoria para o futuro, refere os pontos negativos e os positivos, compara as actuações entre os diferentes estagiários? Verifica as estratégias a aplicar antes das aulas? Pede opiniões/sugestões a um estagiário sobre a actuação de outro?)
- Quando solicita uma tarefa aos estagiários e eles não cumprem os prazos, como actua? (dá-lhes tempo sem pressionar, reprimende-os desde o primeiro momento de atraso, exige uma explicação, não aceita qualquer explicação, aceita qualquer explicação, altera prazos quando os estagiários têm necessidades comprovadas, não impõe prazos)
- Quando um estagiário procede, nas estratégias aplicadas numa aula, de um modo contrário àquele que lhe tinha sugerido e o resultado é negativo, como procede? (chama a atenção à frente de todos, em particular? Espera que ele se aperceba da falha sozinho? Implica os outros estagiários na discussão?) E se o resultado fôr positivo?
- Como se processa a avaliação dos estagiários? (as tarefas contribuem todas igualmente para essa avaliação? Os estagiários são informados frequentemente da sua avaliação? Eles intervêm nesse processo?)
- Como encara as mudanças que, neste momento ocorrem na nossa carreira? Mudaria de profissão se tivesse oportunidade?
- Na sua opinião, qual o peso que deve ter a carreira de um professor na sua vida? E qual o peso que a carreira tem na vida dos seus estagiários este ano?
- Na sua opinião, os estagiários devem ou não desenvolver um contacto próximo com os restantes professores da escola e do grupo? (para uma mais fácil integração)

Anexo II – Guião das entrevistas aos estagiários

Características do supervisor**Guião da entrevista aos estagiários**

Estagiário: _____ Data: _____

Esta entrevista realiza-se no âmbito da dissertação do Mestrado em Supervisão Pedagógica intitulada “O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada”. Pretende-se, com a mesma, identificar características gerais dos supervisores a orientar estágios integrados dos diferentes grupos disciplinares na Região Autónoma da Madeira no ano lectivo 2008/2009. Está garantida a confidencialidade de todos os participantes.

Agradeço a disponibilidade para participação.

Henriqueta Costa

Parte I

- A que grupo disciplinar pertence?
- Quantas disciplinas/níveis está a leccionar este ano lectivo?
- Tem experiência profissional anterior a este estágio?

Se sim:

De quantos anos?

Parte II

- O que é, para si, o estágio? (como se está processando e o que poderá trazer de novo à sua vida além da certificação)
- Com que frequência se encontra com o orientador? E se precisar de falar com ele fora dessas horas, tem o seu contacto?
- Sente-se à vontade para esclarecer as suas dúvidas e receios com o orientador? (científicas e/ou pedagógicas)
- Como responde o orientador às suas dúvidas? (com críticas, com explicações, com orientações no sentido de as tentar esclarecer sozinho ...)

- Quando, por motivos de força maior não consegue cumprir atempadamente uma tarefa que lhe foi pedida pelo orientador, como se aproxima dele para o referir e como é recebida essa sua falta?
- Qual a interferência do orientador na realização do trabalho de preparação de aulas? (define pormenorizadamente o que pretende e quando o pretende, orienta o vosso trabalho ao longo da sua realização, deixa-vos trabalhar sós e só analisa o resultado final...)
- A distribuição das aulas a leccionar foi decidida por quem? (a coordenação dos estágios, o orientador, de acordo com a vossa opinião ou não) E há a possibilidade de alteração de datas de aulas (em comum acordo entre os estagiários) por motivos pessoais?
- A observação das aulas é discutida previamente? De que forma?
- Quando uma aula corre menos bem, como reage o orientador?
- E quando uma aula corre muito bem, como reage o orientador?
- Como é feita a discussão, em grupo, das aulas assistidas? (os colegas intervêm, orientador fala dos assuntos mais difíceis a sós...)
- Quando a vossa opinião em termos de estratégias a utilizar diverge da do orientador, como é atingido o consenso? (a opinião do orientador é que prevalece sempre, o orientador cede sempre, ambas a partes cedem, não há divergências porque as decisões são todas tomadas pelo orientador...)
- Que tipo de actividades desenvolvem na escola? (realização de trabalhos, reuniões, aulas, conversa, café ...) Quais as que realizam na companhia do orientador? E quanto tempo passam na escola?
- Que ideia vos transmite o vosso orientador sobre a profissão docente?

**Anexo III – Grelha de observação das reuniões dos estagiários
com os orientadores de escola**

Grelhas de observação da reunião dos estagiários com o orientador

Escola: _____ Disciplina: _____ Data: _____ das _____ às _____

Organização

| | Ordem de trabalhos | Documentos/tema base da reunião | Início a horas? | Dirige a reunião | Participantes activos | Registo escrito da reunião |
|--------------|--------------------|---------------------------------|-----------------|------------------|-----------------------|----------------------------|
| Sim | | | | | | |
| Não | | | | | | |
| Orientador | | | | | | |
| Estagiário 1 | | | | | | |
| Estagiário 2 | | | | | | |
| Estagiário 3 | | | | | | |
| Núcleo | | | | | | |

| | Local da reunião |
|-----------------|------------------|
| Sala do núcleo | |
| Sala de grupo | |
| Sala da escola | |
| Bar professores | |
| Outro | biblioteca |

Outras Informações:

Anexo IV – Grelha de observação das reuniões dos estagiários

Grelha para a observação da reunião dos estagiários

Escola: _____ Disciplina: _____ Data: _____ das _____ às _____

Organização

| | Ordem de trabalhos | Documentos/tema base da reunião | Início a horas? | Dirige a reunião | Participantes activos | Registo escrito da reunião |
|--------------|--------------------|---------------------------------|-----------------|------------------|-----------------------|----------------------------|
| Sim | | | | | | |
| Não | | | | | | |
| Estagiário 1 | | | | | | |
| Estagiário 2 | | | | | | |
| Estagiário 3 | | | | | | |
| Núcleo | | | | | | |

| | Local da reunião |
|-----------------|------------------|
| Sala do núcleo | |
| Sala de grupo | |
| Sala da escola | |
| Bar professores | |
| Outro | |

Participação

| | Presença | Partilha a turma | Participa voluntariamente na discussão | Partilha material para as aulas | Partilha material para as actividades extra-curriculares | Partilha pesquisas realizadas e descobertas individuais | Apresenta críticas construtivas(cc) /destrutivas (cd) ao trabalho dos colegas |
|--------------|----------|------------------|--|---------------------------------|--|---|---|
| Estagiário 1 | | | | | | | |
| Estagiário 2 | | | | | | | |
| Estagiário 3 | | | | | | | |

| | Discute a avaliação dos alunos com os colegas | Pede apoio aos colegas | Responde a solicitações de apoio por parte dos colegas | Comenta as aulas assistidas dos colegas(ac) e suas (sa) |
|--------------|---|------------------------|--|---|
| Estagiário 1 | | | | |
| Estagiário 2 | | | | |
| Estagiário 3 | | | | |

Trabalho de grupo

| | Apresentação dos trabalhos | Discussão dos trabalhos | Distribuição de tarefas | Prod. Planos de aula | Preparação das aulas | fichas de trab./testes | Grelhas de avaliação | Docs para act. extra-curriculares | Planeamento das act. Extra-curriculares | Outros |
|--------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------|----------------------|----------------------|------------------------|----------------------|-----------------------------------|---|--------|
| Individual | | | | | | | | | | |
| Grupo | | | | | | | | | | |
| Estagiário 1 | | | | | | | | | | |
| Estagiário 2 | | | | | | | | | | |
| Estagiário 3 | | | | | | | | | | |

Outras Informações:

Anexo V – Questionário aos orientadores de escola

No âmbito da minha tese de mestrado em Supervisão Pedagógica, solicito a resposta a este questionário com o objectivo de identificar as características das diversas partilhas existentes nos núcleos de estágio.

Este questionário é confidencial pelo que solicito a sua maior sinceridade ao responder.

Agradeço a atenção.

Henriqueta Costa

Para cada uma das questões fechadas deverá assinalar a(s) sua(s) resposta(s) com um X.

1. Identificação

1.1. Em que escola lecciona?

E.S. Jaime Moniz

E. B.S. Dr. Ângelo Augusto Silva

E.B. 2+3 Horácio Bento de Gouveia

E.B.S. S. Roque

E.B.S. Gonçalves Zarco

E.B.S. de Santa Cruz

1.2. Qual(ais) a(s) disciplina(s) que lecciona?

1.3. Qual a sua experiência enquanto orientador pedagógico de estágio?

Este é o primeiro ano

2 ou 3 anos

4 ou 5 anos

6 ou 7 anos

Mais de 7 anos

2. Reuniões de estágio

2.1. Com que frequência reúne com os estagiários?

Menos de 1 vez por semana

1 a 2 vezes por semana

3 a 4 vezes por semana

5 ou mais vezes por semana

2.2. Em que espaço decorrem as reuniões com os estagiários? (Pode assinalar mais do que uma opção)

Sala de grupo disciplinar

Sala alternativa

Biblioteca da escola

Biblioteca da UMa

Fóruns Online

Outro Qual? _____

2.3. Quanto tempo passa, semanalmente, com os seus estagiários?

Menos de 1 hora por semana

1 a 4 horas por semana

5 a 10 horas por semana

Mais de 10 horas por semana

2.4. Assinale a situação ou situações em que se encontra com os seus estagiários. (Pode assinalar mais do que uma opção)

Em grupo

- O encontro é em grupo mas nem sempre estão presentes todos os estagiários
- Algumas vezes eles procuram-me individualmente
- Algumas vezes eu procuro-os individualmente
- Encontro-me, normalmente, individualmente com eles
- Outra

3. Partilha pedagógica

3.1. Como lhe apresentam os seus estagiários, neste momento, as seguintes tarefas de estágio? (Pode indicar mais do que uma opção para cada tarefa)

| | Individualmente | Em grupo com os colegas estagiários | Elaboramos comigo | Não realizam |
|---|-----------------|-------------------------------------|-------------------|--------------|
| Planos de aula | | | | |
| Materiais para a leccionação das aulas | | | | |
| Testes | | | | |
| Fichas de trabalho | | | | |
| Grelhas de avaliação para os alunos | | | | |
| Documentos oficiais para actividades extra-curriculares | | | | |
| Projecto para actividades extra-curriculares | | | | |
| Planeamento das actividades extra-curriculares | | | | |

3.2. Solicita a opinião dos seus estagiários sobre as tarefas individuais dos colegas de estágio?

- Nunca
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Sempre

3.2.1. Refira o tipo de tarefas sobre as quais a solicita.

3.3. Como conduz as reflexões sobre as seguintes tarefas com os seus estagiários?

| | Individualmente com cada um | Em grupo com os colegas de estágio | Não conduzo esta reflexão com eles |
|---|--------------------------------|---|--|
| Aulas assistidas | | | |
| Balanço das actividades extra-curriculares individuais | | | |
| Balanço das actividades extra-curriculares de grupo | | | |
| Avaliação dos alunos | | | |

3.4. Refira o grau de concordância com as alternativas apresentadas.

| | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|--|------------------------|----------|----------|------------------------|
| É mais proveitoso para as aprendizagens dos estagiários que eles trabalhem em grupo. | | | | |
| A elaboração das tarefas com o orientador ou com o seu apoio impede o desenvolvimento dos estagiários. | | | | |
| As aulas de cada estagiário são deles próprios e por isso não devem pedir opiniões na sua preparação. | | | | |
| As pesquisas individuais dos estagiários devem ser partilhadas com o grupo. | | | | |
| O núcleo de estágio deve discutir ideias e perspectivas individuais dos seus membros. | | | | |
| Eu sou mais um membro do núcleo de estágio. | | | | |
| Acredito que o trabalho realizado pelo grupo é mais rico do que o trabalho individual. | | | | |
| O trabalho individual representa melhor a perspectiva de cada estagiário sobre um assunto. | | | | |

3.5. O seu relacionamento profissional com os estagiários é semelhante ao que tem com os restantes colegas de grupo?

Sim Não

3.6. O seu relacionamento é semelhante com todos os estagiários?

Sim Não

Porquê?

3.7. O seu relacionamento com os estagiários alterou-se desde o início do ano lectivo até ao presente momento?

Sim Não

Porquê?

Anexo VI – Questionário aos estagiários

No âmbito da minha tese de mestrado em Supervisão Pedagógica, solicito a resposta a este questionário com o objectivo de identificar as características das diversas partilhas existentes nos núcleos de estágio.

Este questionário é confidencial pelo que solicito a sua maior sinceridade ao responder.

Agradeço a atenção.

Henriqueta Costa

Para cada uma das questões fechadas deverá assinalar a(s) sua(s) resposta(s) com um X.

1. Identificação

1.1. Em que escola lecciona?

E.S. Jaime Moniz

E. B.S. Dr. Ângelo Augusto Silva

E.B. 2+3 Horácio Bento de Gouveia

E.B.S. S. Roque

E.B.S. Gonçalves Zarco

E.B.S. de Santa Cruz

1.2. Qual(ais) a(s) disciplina(s) que lecciona?

1.3. Em que nível de ensino lecciona?

2º ciclo 3º ciclo secundário

1.4. Tem experiência profissional anterior a este estágio?

Sim Não

Se respondeu NÃO passe à questão seguinte

Sim mas não no ensino

No ensino (de menos de 2 anos)

No ensino (de 2 a 5 anos)

No ensino (de mais de 5 anos)

1.5. Partilha a turma com um ou mais dos seus colegas de estágio?

Sim Não

2. Reuniões de estágio

2.1. Reuniões dos estagiários com os orientadores

2.1.1. Com que frequência reúne com os seus colegas de estágio e orientador pedagógico, simultaneamente?

Menos de 1 vez por semana

1 a 2 vezes por semana

3 a 4 vezes por semana

5 ou mais vezes por semana

2.1.2. Em que espaço decorrem as reuniões dos estagiários com o orientador pedagógico?
(Pode assinalar mais do que uma opção)

Sala de grupo disciplinar

Sala alternativa

Biblioteca da escola

Biblioteca da UMa

Fóruns Online

Outro

Qual? _____

2.1.3. Quanto tempo passa, semanalmente, com o seu orientador pedagógico?Menos de 1 hora por semana 1 a 4 horas por semana 5 a 10 horas por semana Mais de 10 horas por semana **2.2. Reuniões dos estagiários****2.2.1.** Com que frequência se reúne com os seus colegas estagiários do seu núcleo na ausência do seu orientador?Menos de 1 vez por semana 1 a 2 vezes por semana 3 a 4 vezes por semana 5 ou mais vezes por semana **2.2.2.** Em que espaço físico decorrem as reuniões dos estagiários? (Pode assinalar mais do que uma opção)Sala de grupo disciplinar Sala alternativa Biblioteca da escola Biblioteca da Uma Fóruns Online Outro

Qual? _____

2.2.3. Quanto tempo passa, semanalmente, com os seus colegas de estágio?Menos de 1 hora por semana 1 a 4 horas por semana 5 a 10 horas por semana Mais de 10 horas por semana

3. Partilha pedagógica

3.1. Como realiza, neste momento, as seguintes tarefas de estágio? (Pode indicar mais do que uma opção para cada tarefa)

| | Individual-mente | Em grupo com os colegas estagiários | Em grupo com o orientador pedagógico | Não realizo |
|---|------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------|
| Planos de aula | | | | |
| Materiais para a leccionação das aulas | | | | |
| Testes | | | | |
| Fichas de trabalho | | | | |
| Grelhas de avaliação para os alunos | | | | |
| Documentos oficiais para actividades extra-curriculares | | | | |
| Projecto para actividades extra-curriculares | | | | |
| Planeamento das actividades extra-curriculares | | | | |

3.2. O seu orientador solicita a sua opinião sobre as tarefas individuais dos seus colegas de estágio?

Nunca

Ocasionalmente

Frequentemente

Sempre

3.2.1. Refira o tipo de tarefas sobre as quais ele solicita essa opinião.

3.3. Em relação às seguintes situações, como as realiza neste momento? (Pode assinalar mais do que uma opção para cada tarefa)

| | Individual-mente | Em grupo com os colegas estagiários | Em grupo com o orientador pedagógico | Não realizo |
|--|------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-------------|
| Reflexão sobre as aulas assistidas | | | | |
| Balanço das actividades extra-curriculares individuais | | | | |
| Balanço das actividades extra-curriculares de grupo | | | | |
| Reflexão sobre a avaliação dos alunos | | | | |

3.4. Refira o grau de concordância com as alternativas apresentadas.

| | Discordo totalmente | Discordo | Concordo | Concordo totalmente |
|---|---------------------|----------|----------|---------------------|
| Confio na opinião dos meus colegas relativamente ao meu trabalho. | | | | |
| Acredito que os meus colegas de estágio dão opiniões sinceras relativas ao meu desempenho. | | | | |
| Sinto-me mais seguro quando os meus colegas concordam com uma estratégia que pretendo seguir. | | | | |
| Aceito as críticas que os meus colegas fazem sobre o meu trabalho. | | | | |
| Gosto de assistir às aulas dos meus colegas para aprender com eles. | | | | |
| Vejo o meu orientador pedagógico como mais um membro do núcleo de estágio. | | | | |
| Acredito que o trabalho realizado pelo grupo é mais rico do que o trabalho individual. | | | | |
| O trabalho individual representa melhor a minha perspectiva sobre um assunto. | | | | |

3.5. O seu relacionamento profissional é semelhante com todos os seus colegas de estágio?

Sim Não

3.6. O seu relacionamento com o orientador pedagógico é semelhante ao seu relacionamento com os seus colegas de estágio?

Sim Não

3.7. O seu relacionamento com os seus colegas de estágio alterou-se desde o início do ano lectivo até ao presente momento?

Sim Não

Porquê?

Anexo VII – Decreto-lei 344/89

Decreto-Lei n.º 344/89
de 11 de Outubro

A Lei de Bases do Sistema Educativo ([Lei n.º 46/86](#), de 14 de Outubro) define a **formação** de educadores e de **professores** como um dos vectores fundamentais da nova educação que se quer para Portugal. Importa que tal formação seja rapidamente adaptada à nova orgânica do sistema de **ensino**, aos objectivos gerais prosseguidos globalmente por esse sistema e aos objectivos de cada nível de escolaridade.

Assim, e em concordância com os objectivos definidos, o presente diploma constitui o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos **básico** e secundário, tomando como quadro referencial a Lei de Bases do Sistema Educativo, em conjugação com a legislação adequada que na matéria se encontra em vigor.

O presente diploma pretende conciliar duas vertentes fundamentais: o contributo da experiência vivida nos últimos anos e a criação de uma estrutura flexível e dinâmica que garanta a articulação dos diversos modelos de formação coexistentes no sistema.

O ordenamento jurídico da formação dos referidos profissionais, de acordo com as grandes finalidades que orientam o sistema educativo nacional, enquadra-se numa política que procura articular, de forma sequencial e coerente, a formação dos docentes dos níveis de ensino não superior.

O presente diploma define ainda o perfil profissional dos educadores e dos professores nos campos de competência científica na especialidade, da competência pedagógico-didáctica e da adequada formação pessoal e social, adquiridas numa perspectiva de integração. Igualmente traduz no seu normativo a importância atribuída à formação contínua, que considera indissociável da formação inicial.

Finalmente, consagra também como vector fundamental o princípio de que a dimensão de investigação e de inovação constitui uma componente permanente na formação e na actividade profissional de educadores e professores de todos os escalões.

Tendo em consideração os grandes objectivos acima definidos e o disposto na alínea b) do n.º 1 do artigo 59.º da [Lei n.º 46/86](#), de 14 de Outubro:

Nos termos da alínea a) do n.º 1 do artigo 201.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Âmbito

O presente diploma aplica-se à educação e ensino não superior.

Artigo 2.º

Objecto

O presente diploma estabelece o ordenamento jurídico da formação dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

De acordo com o n.º 1 do artigo 30.º da [Lei n.º 46/86](#), de 14 de Outubro, a formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário orienta-se pelos seguintes princípios gerais:

- a) A formação inicial é de nível superior, devendo contemplar componentes de formação pessoal, social e cultural, de preparação científica na especialidade e de formação pedagógico-didáctica;
- b) A formação contínua deve, na sequência da preparação inicial, promover o desenvolvimento profissional permanente dos educadores e professores, designadamente numa perspectiva de auto-aprendizagem;
- c) A formação deve garantir a integração tanto de aspectos científicos e pedagógicos como das componentes teórica e prática e promover a aprendizagem das diferentes funções adequadas às exigências da carreira docente;
- d) A formação deve ser flexível, permitindo a reconversão e mobilidade dos docentes;
- e) A formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que os educadores e professores vierem a utilizar no exercício da função docente;
- f) A formação deve favorecer práticas de análise crítica, investigação e inovação pedagógica, assim como o envolvimento construtivo com o meio.

Artigo 4.º

Docentes a formar

1 - De acordo com a lei vigente, são os seguintes os docentes a formar:

- a) Educadores de infância;
- b) Professores do ensino básico;
- c) Professores do ensino secundário.

2 - A formação dos professores do ensino básico diversifica-se nas seguintes modalidades e em correspondência com o grau de polivalência docente definida na [Lei n.º 46/86](#), de 14 de Outubro:

- a) Professores para o 1.º ciclo do ensino básico;
- b) Professores para o 2.º ciclo do ensino básico;
- c) Professores para o 3.º ciclo do ensino básico.

3 - Os professores que adquirirem formação para a docência no 2.º ciclo do ensino básico ficam também profissionalmente qualificados para a docência no 1.º ciclo do ensino básico.

4 - Os professores que adquirirem formação para a docência no 3.º ciclo do ensino básico ficam também profissionalmente qualificados para a docência no 2.º ciclo do ensino básico.

5 - Os professores do ensino secundário poderão também ficar profissionalmente qualificados para a docência do 3.º ciclo do ensino básico.

6 - A possibilidade de mobilidade dos docentes referida nos números anteriores exercer-se-á à medida que os respectivos cursos estejam organizados e aprovados com essa finalidade.

Artigo 5.º

Professores de áreas profissionais ou artísticas

As instituições superiores de formação devem assegurar a preparação de docentes destinados a áreas ou disciplinas de natureza vocacional, profissional ou artística.

Artigo 6.º

Docentes de educação e ensino especial

A formação de docentes para a educação e ensino especial realiza-se pela frequência, com aproveitamento, de cursos de especialização vocacionados para o efeito, aos quais terão acesso educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário com prática de educação ou de ensino regular ou especial.

CAPÍTULO II

Da formação inicial

Artigo 7.º

Definição

1 - A formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário é a que confere qualificação profissional para a docência.

2 - Para efeitos do disposto no número anterior, entende-se por qualificação profissional a que permite o ingresso na carreira de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário.

3 - A formação inicial terá como objectivos fundamentais:

a) A formação pessoal e social dos futuros docentes, favorecendo a adopção de atitudes de reflexão, autonomia, cooperação e participação, bem como a interiorização de valores deontológicos e a capacidade de percepção de princípios;

b) A formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade;

c) A formação científica no domínio pedagógico-didáctico;

d) O desenvolvimento progressivo das competências docentes a integrar no exercício da prática pedagógica;

e) O desenvolvimento de capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e investigação pedagógica.

4 - Os objectivos referidos no número anterior desenvolvem-se segundo diferentes proporções, tendo em conta a sua adequação ao grupo etário e nível de ensino a que educadores e professores se destinam.

Artigo 8.º

Aquisição de qualificações profissionais

1 - A qualificação profissional de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário é adquirida através da frequência, com aproveitamento, de cursos

específicos de formação inicial, ministrados em escolas superiores ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito.

2 - A qualificação profissional de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário pode ainda ser adquirida pelos diplomados possuidores de habilitação científica para a docência da respectiva área ou especialidade, mediante a frequência, com aproveitamento, de um curso adequado de formação pedagógica.

Artigo 9.º

Entidades que promovem a formação

1 - A formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário é assegurada, através de cursos específicos de formação inicial, pelas instituições de ensino superior que disponham de unidades de formação próprias para o efeito.

2 - Consideram-se unidades de formação própria para a formação inicial, para efeitos do estabelecido no número anterior, aquelas que, como tal, sejam reconhecidas nos respectivos diplomas legais de criação.

Artigo 10.º

Formação de educadores de infância

A formação inicial de educadores de infância é feita em escolas superiores de educação ou em universidades com unidades de formação próprias, que, para o efeito, conferem o grau de bacharel em Educação.

Artigo 11.º

Formação de professores do 1.º ciclo do ensino básico

A formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico é realizada em escolas superiores de educação ou em universidades com unidades de formação próprias, que, para o efeito, conferem o grau de bacharel em Ensino.

Artigo 12.º

Formação de professores do 2.º ciclo do ensino básico

A formação inicial dos professores do 2.º ciclo do ensino básico é realizada em escolas superiores de educação ou em universidades com unidades de formação próprias, que, para o efeito, conferem o diploma de estudos superiores especializados e ou o grau de licenciado em Ensino, com a indicação da área disciplinar de docência.

Artigo 13.º

Formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico

A formação inicial dos professores do 3.º ciclo do ensino básico é realizada em universidades com unidades de formação próprias, que, para o efeito, conferem o grau de licenciado em Ensino, com a indicação da disciplina ou grupo de disciplinas de docência.

Artigo 14.º

Formação de professores do ensino secundário

A formação inicial dos professores do ensino secundário é realizada em universidades com unidades próprias de formação, que, para o efeito, conferem o grau de licenciado em Ensino, com a indicação da disciplina ou disciplinas de docência.

Artigo 15.º

Estrutura curricular dos cursos de formação

1 - Os cursos de formação inicial de educadores de infância e dos professores dos diferentes ciclos e graus de ensino não superior disporão de uma estrutura adequada, que incluirá, designadamente:

- a) Uma componente de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica, técnica ou artística ajustada à futura docência;
- b) Uma componente de ciências de educação;
- c) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que essa prática é realizada.

2 - Os cursos regulares de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário devem incluir preparação inicial no campo da educação especial.

3 - A estrutura curricular dos cursos e de cada uma das suas componentes deve concretizar os princípios sobre a formação de educadores e professores enunciados no artigo 3.º deste diploma.

Artigo 16.º

Prática pedagógica

1 - Para efeitos do disposto no artigo anterior, a prática pedagógica deve constituir uma componente fundamental no processo de desenvolvimento das capacidades e competências que integram a função docente.

2 - De acordo com mecanismos de cooperação a estabelecer, caso a caso, por despacho do Ministro da Educação, a cada instituição formadora poderá ser associada uma rede de escolas com o objectivo de facilitar a organização das actividades da prática pedagógica.

Artigo 17.º

Modalidades da prática pedagógica

1 - Nos cursos específicos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário a prática pedagógica concretiza-se através de actividades diferenciadas ao longo do curso.

2 - A prática pedagógica pode, na sua fase final, assumir a natureza de um estágio, em condições a regulamentar por portaria do Ministro da Educação.

Artigo 18.º

Organização dos cursos

1 - Na organização dos cursos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, designadamente no que se refere ao relevo das componentes de formação a incluir, devem respeitar-se os princípios genéricos constantes das alíneas seguintes:

- a) A natureza e o relevo da componente de **formação** científica na respectiva especialidade variam em função do nível de **ensino** em que o futuro docente vai exercer,

devendo assumir importância crescente na formação dos **professores** dos graus de ensino mais elevados;

b) A componente da formação pedagógico-didáctica, incluindo as didácticas específicas dos conteúdos a leccionar, deve adquirir maior relevo na formação dos educadores e professores do 1.º ciclo do ensino **básico**.

2 - Nos cursos de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico o conjunto das duas componentes de formação pedagógico-didáctica e de prática pedagógica deve manter-se em equilíbrio com a componente de formação cultural e científica, não devendo aquela ultrapassar os 60% da carga horária total, em qualquer caso.

3 - Nos cursos de formação de professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico a formação cultural e científica na respectiva especialidade não deve ultrapassar os 70% da carga horária total relativamente ao conjunto das outras duas componentes de formação.

4 - Nos cursos de formação de professores do ensino secundário a formação cultural e científica na respectiva especialidade não deve ultrapassar os 80% da carga horária total, sem prejuízo de uma proporção diferente nos modelos de formação que exigem uma licenciatura científica para a admissão à frequência da componente pedagógica.

Artigo 19.º

Carga horária dos cursos

A carga horária total das disciplinas, seminários e actividades que integram os planos de estudo dos cursos de formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário constará dos documentos legais de criação dos respectivos cursos e desenvolver-se-á nos documentos legais que os regulamentem, de acordo com os princípios orientadores definidos no artigo 18.º

Artigo 20.º

Segunda via de formação de professores do 3.º ciclo do ensino básico e de professores do ensino secundário

1 - Os cursos de formação pedagógica a que se refere o n.º 2 do artigo 8.º do presente diploma deverão ser globalmente equivalentes à componente pedagógica dos cursos integrados de formação para o mesmo nível de ensino.

2 - A organização dos cursos de formação pedagógica deve prever, obrigatoriamente, um estágio, a regulamentar por portaria do Ministro da Educação.

Artigo 21.º

Formação de professores de áreas vocacionais, profissionais ou artísticas

1 - A formação inicial dos professores de disciplinas de natureza vocacional, profissional ou artística dos ensinos básico e secundário é feita em instituições de ensino superior, através da frequência, com aproveitamento, de cursos profissionais adequados, os quais serão complementados por formação pedagógica, conferindo uma qualificação profissional equivalente à dos professores do respectivo nível de ensino.

2 - A formação pedagógica referida no número anterior terá uma composição, no que respeita às componentes de formação, globalmente equivalente à definida no artigo 18.º

3 - Em casos especiais, quando o curso de complemento de formação pedagógica referido no n.º 1 se realizar na mesma instituição do ensino superior que ministra o curso profissional ou artístico, o seu desenvolvimento pode iniciar-se antes de concluído este.

Artigo 22.º

Disciplinas de formação vocacional, profissional ou artística

As disciplinas de natureza vocacional, profissional ou artística dos ensinos básico e secundário, a que correspondem os cursos profissionais adequados referidos no artigo 21.º, são aquelas que, como tal, constam dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Artigo 23.º

Qualificação para a docência em educação especial

A qualificação para a docência em educação especial representa uma especialização, a que corresponde um diploma próprio.

Artigo 24.º

Cursos de especialização

1 - Os cursos de especialização, a nível de pós-graduação, para educadores e professores visam a preparação de pessoal qualificado para o exercício de funções, tanto de natureza pedagógica como de natureza administrativa, requeridas pelo sistema educativo.

2 - Na sequência do estabelecido no número anterior, poderão ser criados cursos de especialização, nomeadamente em:

- a) Orientação pedagógica;
- b) Inspeção escolar;
- c) Administração escolar;
- d) Alfabetização e educação básica de adultos;
- e) Animação cultural.

CAPÍTULO III

Da formação contínua

Artigo 25.º

Natureza

A formação contínua constitui um direito e um dever dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, visando promover a actualização e aperfeiçoamento da actividade profissional, bem como a investigação aplicada e a divulgação da inovação educacional.

Artigo 26.º

Objectivos e articulação

1 - A formação contínua tem como objectivos fundamentais:

- a) Melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade;

- b) Incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino;
- c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo.

2 - A formação contínua inicia-se por um período de indução, durante o qual são asseguradas pelas instituições de formação, de acordo com as suas disponibilidades, formas de apoio ao novo docente.

3 - A regulamentação do período de indução será objecto de portaria do Ministro da Educação.

4 - A formação contínua constitui ainda condição de progressão na carreira.

5 - A formação contínua pode também contribuir para viabilizar a transição dos docentes entre os diversos níveis e graus de ensino e grupos de docência ou para o exercício de actividades especializadas de natureza paradocente.

Artigo 27.º

Iniciativa da organização de acções de formação contínua

1 - A formação contínua pode resultar de iniciativas de instituições para tanto vocacionadas, nomeadamente as de formação inicial de docentes, e ainda de iniciativas originárias de organismos nacionais, regionais ou locais do Ministério da Educação, de outros departamentos do Estado, de entidades e organismos empregadores, bem como de docentes, incluindo as suas associações profissionais e científicas.

2 - A formação contínua pode também ser promovida e apoiada pelo próprio estabelecimento de educação ou ensino ou por vários estabelecimentos apoiados por um mesmo centro de recursos.

3 - Para efeitos do disposto nos números anteriores podem ser concedidos períodos sabáticos e dispensas para formação.

Artigo 28.º

Regime e creditação das acções

1 - As acções de formação contínua podem ser objecto de creditação.

2 - O regime de creditação das acções de formação, para efeitos de progressão na carreira, é definido por decreto regulamentar.

CAPÍTULO IV

Do planeamento e coordenação da formação

Artigo 29.º

Planeamento e coordenação a nível nacional

À Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário, na qualidade de serviço central do Ministério da Educação responsável pela orientação e coordenação da educação e ensino não superior, compete determinar, de acordo com as necessidades de evolução do sistema educativo, as exigências qualitativas de formação inicial e contínua dos respectivos docentes a nível nacional.

Artigo 30.º

Planeamento e coordenação aos níveis local e regional

1 - Aos estabelecimentos de ensino básico e secundário, no respeito pela sua autonomia, compete proceder ao levantamento das necessidades de formação dos seus docentes e elaborar o respectivo plano.

2 - Às direcções regionais de educação compete apoiar e coordenar, a nível regional, a concretização da formação do pessoal docente, compatibilizando as necessidades e planos referidos no presente capítulo.

Artigo 31.º

Articulação com as instituições superiores de formação

1 - Aos órgãos de gestão e administração escolar, sob a coordenação e em estreita articulação com as direcções regionais de educação, e à Direcção-Geral do Ensino Básico e Secundário compete ainda estabelecer protocolos de formação com instituições superiores especialmente vocacionadas para o efeito, nos quais se estabelecem os parâmetros da encomenda de formação.

2 - Para efeitos do disposto no número anterior, será apresentada às instituições formadoras a caracterização das necessidades e objectivos da formação a realizar, de modo a permitir o planeamento da oferta de formação.

CAPÍTULO V

Disposições finais e transitórias

Artigo 32.º

Quadro de habilitações

Na sequência da reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário, o Ministro da Educação aprovará, por portaria, a relação dos cursos superiores a que se referem o n.º 2 do artigo 8.º e o n.º 1 do artigo 21.º

Artigo 33.º

Obtenção de formação complementar

1 - A obtenção por parte dos educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário de graus académicos superiores orientados para o reforço da competência profissional, para além da expectativa da mobilidade profissional, deverá favorecer a progressão na carreira.

2 - As condições de aplicação do disposto no número anterior serão estabelecidas no diploma a que se refere a alínea c) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 34.º

Completamento de habilitações de professores vinculados com habilitação suficiente

1 - O completamento de habilitações de professores vinculados com habilitação suficiente compreende duas componentes, visando a primeira o complemento da formação científica e a segunda o complemento da formação pedagógica.

2 - Os professores referidos no número anterior serão submetidos, para efeitos de ingresso na primeira componente, a provas de capacidade científica para os diversos

níveis de ensino a que se destinam, organizadas pelas instituições superiores de formação.

3 - Em função dos resultados obtidos, os professores serão agrupados nas seguintes categorias:

a) Na categoria A, os professores que provem possuir a capacidade científica exigível para a docência das áreas ou disciplinas a que se destinam, ficando desde logo dispensados do complemento de habilitações no que se refere à sua preparação científica;

b) Nas categorias B, C ou D, os professores que podem completar a sua formação científica através da obtenção de um número de créditos correspondente à frequência de um semestre escolar, um ano lectivo ou dois anos lectivos, respectivamente.

4 - A segunda componente reveste a forma da profissionalização em serviço.

5 - As duas componentes referidas nos números anteriores são da responsabilidade das instituições de ensino superior para tanto habilitadas, podendo ser realizadas em simultâneo nos cursos que especialmente o prevejam.

Artigo 35.º

Profissionalização em serviço

1 - A profissionalização em serviço, a que se refere o n.º 2 do artigo 62.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, é da competência das instituições de ensino superior, em articulação com as escolas em que os formandos prestarem serviço.

2 - A profissionalização em serviço será objecto de regime legal próprio.

Artigo 36.º

Aplicação temporal

1 - A aplicação no tempo do disposto no presente diploma far-se-á de acordo com calendário fixado por despacho do Ministro da Educação, publicado no Diário da República.

2 - O calendário a que se refere o número anterior estabelecerá a articulação entre a aplicação do presente diploma e a dos previstos no n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 37.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor 90 dias após a publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 7 de Setembro de 1989. - Aníbal António Cavaco Silva - Roberto Artur da Luz Carneiro.

Promulgado em 26 de Setembro de 1989.

Publique-se.

O Presidente da República, MÁRIO SOARES.

Referendado em 1 de Outubro de 1989.

O Primeiro-Ministro, Aníbal António Cavaco Silva.

Anexo VIII – Portaria 1097/2005

Portaria n.º 1097/2005
de 21 de Outubro

De acordo com o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo [Decreto-Lei n.º 344/89](#), de 11 de Outubro, a **prática** pedagógica constitui uma componente fundamental da estrutura curricular dos cursos de formação inicial ministrados pelos estabelecimentos de **ensino** superior e conferentes de qualificação profissional para a docência.

Esta componente de formação é orientada pela instituição formadora com a colaboração de um **estabelecimento** de educação pré-escolar ou dos ensinos básico e secundário, podendo, na sua fase final, revestir o formato de um estágio.

No decurso dos últimos anos têm sido diagnosticados alguns constrangimentos na concretização dos estágios e de outras formas de prática pedagógica nestes cursos, derivados quer da ausência de enquadramento normativo genérico e uniforme, quer do desajustamento das correspondentes normas perante a actual realidade do sistema educativo, a que acrescem dificuldades no acolhimento dos formandos face ao número de lugares disponíveis nos estabelecimentos de ensino não superior.

Por outro lado, o [Decreto-Lei n.º 121/2005](#), de 26 de Julho, veio, no seu artigo 2.º, enunciar alguns princípios orientadores da realização dos estágios pedagógicos, reenquadrando a posição funcional do aluno estagiário no decurso da fase formativa desenvolvida ao nível do estabelecimento escolar.

Os novos princípios a que obedece a realização destes estágios carecem de regulamentação, de acordo com o artigo 3.º do referido diploma legal, pelo que, sem prejuízo da reforma legislativa a implementar pelo Governo no sistema de formação inicial de professores, impõe-se agora fixar o quadro regulador das condições para a realização da prática pedagógica, dos cursos que conferem habilitação profissional para a docência, ao nível do estabelecimento de ensino não superior.

Assim:

Considerando o disposto no artigo 17.º do [Decreto-Lei n.º 344/89](#), de 11 de Outubro, e no artigo 80.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e alterado pelos Decretos-Leis n.os 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, rectificado pela Declaração de Rectificação n.º 7-F/98, de 31 de Março, 35/2003, de 27 de Fevereiro, e 121/2005, de 26 de Julho;

Ao abrigo do n.º 2 do artigo 3.º do [Decreto-Lei n.º 121/2005](#), de 26 de Julho:
Manda o Governo, através dos Ministros da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 - O presente diploma regula aspectos relativos à realização da unidade curricular estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, adiante designados por cursos, no âmbito dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, públicos, particulares ou cooperativos com paralelismo pedagógico, adiante designados por escolas.

2 - São abrangidos pelo presente diploma todos os cursos que visem o objectivo referido, qualquer que seja a sua natureza ou forma, bem como os estabelecimentos de ensino superior, públicos ou não, que os ministrem.

Artigo 2.º

Prática pedagógica supervisionada

1 - O estágio pedagógico concretiza-se através da modalidade de prática pedagógica supervisionada e realiza-se nas disciplinas do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário que integrem o grupo de docência para que o curso habilita profissionalmente.

2 - A prática pedagógica supervisionada realiza-se nas turmas atribuídas ao orientador da **escola** e compreende todas as actividades que o aluno do estabelecimento de ensino superior, adiante designado por aluno, nelas desenvolve, sob a responsabilidade e supervisão daquele, de acordo com a programação acordada entre o estabelecimento de ensino superior e a escola.

3 - As actividades desenvolvidas pelo aluno abrangem:

a) A participação, na qualidade de observador, em reuniões de órgãos da escola destinadas à programação e avaliação da actividade lectiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar;

b) A participação na planificação da actividade lectiva e na preparação dos instrumentos de avaliação e de materiais didácticos que o orientador da escola selecciona e produz para as turmas;

c) O desempenho da prática lectiva supervisionada nas turmas do orientador da escola.

4 - Sem prejuízo do disposto no presente diploma, a regulamentação da prática pedagógica supervisionada, designadamente condições de inscrição, afectação dos alunos aos locais de realização desta componente formativa, duração, realização e avaliação, compete ao órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior.

Artigo 3.º

Protocolo

1 - A realização da prática pedagógica supervisionada decorre de um protocolo a celebrar entre o órgão de gestão do estabelecimento de ensino superior e o órgão de gestão da escola.

2 - O protocolo a que se refere o número anterior é celebrado pelo período de um ano lectivo, tácita e sucessivamente renovável, se não for denunciado por qualquer das partes, e está sujeito a homologação do director regional de educação competente.

3 - Do protocolo constam, designadamente:

a) Os grupos ou as disciplinas nos quais se realiza a **prática** pedagógica supervisionada;

b) O número de lugares disponíveis em cada grupo ou disciplina;

c) As contrapartidas de formação disponibilizadas ao orientador de **escola** pelo **estabelecimento de ensino superior**.

4 - O protocolo deverá ser remetido à direcção regional de educação respectiva para homologação até ao dia 30 de Junho.

Artigo 4.º

Orientação da prática pedagógica supervisionada

1 - A prática pedagógica supervisionada é orientada, em conjunto, por docentes do estabelecimento de ensino superior e da escola, adiante designados, respectivamente, por orientadores do estabelecimento de ensino superior e orientador da escola.

2 - Os orientadores do estabelecimento de ensino superior são designados pelo seu órgão legal e estatutariamente competente.

3 - O orientador da escola é designado pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, colhida a prévia anuência do próprio e a autorização do órgão de gestão da escola, de entre os professores profissionalizados com nomeação definitiva em lugar de quadro do grupo de docência a que se refere o n.º 1 do artigo 2.º

4 - O orientador da escola é o professor titular das turmas nas quais o aluno concretiza a prática pedagógica supervisionada.

5 - Compete ao orientador da escola:

a) Acompanhar e orientar o aluno nas vertentes de formação e da acção pedagógicas realizadas na escola;

b) Participar nas acções de formação destinadas a orientadores das escolas programadas pelo estabelecimento de ensino superior;

c) Participar nas reuniões de coordenação programadas pelo estabelecimento de ensino superior;

d) Participar, em conjunto com os orientadores do estabelecimento de ensino superior, na avaliação dos alunos;

e) Elaborar e remeter à direcção regional de educação respectiva o relatório referente à concretização da prática pedagógica supervisionada nos termos fixados por aquela.

6 - O orientador da escola é abonado das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados, sempre que se desloque para participar em acções de formação e reuniões a que se referem as alíneas b), c) e d) do n.º 5.

7 - Os encargos a que se refere o número anterior são suportados pelo estabelecimento de ensino superior.

8 - O exercício das funções de orientador da escola confere ainda direito à atribuição de uma redução da respectiva componente lectiva semanal, a fixar nos termos do disposto nos n.os 2 e 4 do artigo 80.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Artigo 5.º

Estatuto do aluno

1 - O aluno concretiza as actividades de prática pedagógica supervisionada nas turmas em que o orientador da escola é titular e de acordo com o disposto no artigo 2.º

2 - A permanência do aluno na escola rege-se pelo estabelecido nos regulamentos da mesma e do estabelecimento de ensino superior.

3 - Na sua relação com a comunidade educativa, o aluno deve orientar a sua conduta pelo cumprimento dos deveres gerais e específicos estabelecidos para a generalidade dos trabalhadores em funções na escola.

Artigo 6.º

Repetência

Nas escolas abrangidas pelo presente diploma, o aluno apenas pode repetir a prática pedagógica supervisionada uma vez.

Artigo 7.º

Acompanhamento

As direcções regionais de educação acompanham o processo relativo à realização da prática pedagógica supervisionada nas escolas da sua área territorial de intervenção e, no termo de cada ano escolar, submetem ao Ministro da Educação o correspondente relatório de monitorização.

Artigo 8.º

Norma transitória

Sem prejuízo do disposto no artigo 10.º, mantêm-se válidas as decisões administrativas já tomadas no que se refere à definição da rede de escolas e à designação do orientador da escola para o ano lectivo de 2005-2006.

Artigo 9.º

Norma revogatória

Para além da [Portaria n.º 431/79](#), de 16 de Agosto, alterada pelas Portarias n.os 176/83, de 2 de Março, 791/80, de 6 de Outubro, e 494/84, de 23 de Julho, e pelo [Decreto Regulamentar n.º 14/93](#), de 5 de Maio, e da [Portaria n.º 659/88](#), de 29 de Setembro, alterada pela [Portaria n.º 718/95](#), de 5 de Julho, revogadas pelo [Decreto-Lei n.º 121/2005](#), de 26 de Julho, consideram-se ainda revogadas as seguintes disposições regulamentares:

a) O despacho n.º 104/SERE/SEES/SEEBS/93, de 17 de Maio, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 5 de Junho de 1993;

b) O n.º 11.º da [Portaria n.º 367/98](#), de 29 de Junho, alterada pela Portaria n.º 1046/2004, de 16 de Agosto.

Artigo 10.º

Entrada em vigor e produção de efeitos

1 - A presente portaria entra em vigor no dia imediato ao da sua publicação e aplica-se a partir do ano lectivo de 2005-2006, inclusive.

2 - Exceptua-se do disposto no número anterior o artigo 3.º, que apenas se aplica a partir do ano lectivo de 2006-2007, inclusive.

Em 28 de Setembro de 2005.

A Ministra da Educação, Maria de Lurdes Reis Rodrigues. - O Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, José Mariano Rebelo Pires Gago

Anexo IX – Decreto-lei 43/2007

Decreto-Lei n.º 43/2007
de 22 de Fevereiro

O Programa do XVII Governo atribui prioridade às políticas que visam superar os défices de qualificação da população portuguesa, seja através do combate ao insucesso e abandono escolares, seja ainda pela assunção do **ensino** secundário enquanto referencial mínimo de qualificação dos portugueses.

O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores. Neste contexto, a revisão das condições de atribuição de habilitação para a **docência** e, em consequência, de acesso ao exercício da actividade docente na educação básica e no ensino secundário são instrumentos essenciais da política educativa estreitamente articulados com a definição e verificação de cumprimento dos currículos nacionais dos ensinos básico e secundário.

O presente decreto-lei define as condições necessárias à obtenção de habilitação **profissional** para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio.

Com este decreto-lei, a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência. Se, num cenário de massificação do acesso ao ensino, foi necessário recorrer a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, a diplomados de áreas afins à área de leccionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional adequadas, a situação apresenta-se alterada num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino, sendo agora possível reforçar a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência.

Na delimitação dos domínios de habilitação para a docência privilegia-se, neste novo sistema, uma maior abrangência de níveis e ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos. Esta mobilidade permite o acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado, a flexibilização da gestão de recursos humanos afectos ao sistema educativo e da respectiva trajectória profissional.

É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1.º ciclo do ensino básico ou a habilitação conjunta para os 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.

A definição de habilitação profissional nos domínios de docência abrangidos por este decreto-lei continua a albergar o mesmo nível de qualificação profissional para todos os docentes, mantendo-se, deste modo, o princípio já adoptado na alteração feita, em 1997, à Lei de Bases do Sistema Educativo. Com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora o

de mestrado, o que demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respectivo estatuto sócio-profissional.

Neste sentido, a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré-escolar e nos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. Nos casos dos domínios de educador de infância e de professor do 1.º ciclo do ensino básico, o aludido mestrado tem a dimensão excepcional de 60 créditos, em resultado de uma prática internacional consolidada.

Por seu turno, a habilitação profissional para a docência de uma ou duas áreas disciplinares, num dos restantes domínios de habilitação, é conferida a quem obtiver esta qualificação num domínio específico através de um mestrado em Ensino cujo acesso está condicionado, por um lado, à posse do grau de licenciado pelo ensino superior e, por outro, à aquisição de um determinado número de créditos na área disciplinar, ou em cada uma das áreas disciplinares abrangidas pelo mesmo.

A referência fundamental da qualificação para a docência é o desempenho esperado dos docentes no início do seu exercício profissional, bem como a necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, da evolução científica e tecnológica e dos contributos relevantes da investigação educacional.

Neste sentido, o novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional. Exige ainda o domínio, oral e escrito, da língua portuguesa, como dimensão comum da qualificação de todos os educadores e professores.

Uma das características deste sistema é a valorização do conhecimento no domínio de ensino, assumindo que o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico, humanístico, tecnológico ou artístico das disciplinas da área curricular de docência. Tal valorização traduz-se na definição de um número de créditos necessários, não só para a qualificação do professor de disciplina, mas também para a do professor generalista, bem como pela exigência de verificação, para ingresso no mestrado, da adequação qualitativa desses créditos às responsabilidades do desempenho docente.

Por outro lado, dá-se especial ênfase à área das metodologias de investigação educacional, tendo em conta a necessidade que o desempenho dos educadores e professores seja cada vez menos o de um mero funcionário ou técnico e cada vez mais o de um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais.

Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades,

competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.

Neste contexto, assumem especial relevância as escolas onde esta área se desenvolve e os respectivos professores, passando a ser obrigatório que a qualificação profissional que habilita para a docência seja adquirida no quadro de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário, por iniciativa das primeiras.

Os processos de garantia de qualidade do novo sistema de habilitação para a docência são um dos seus elementos estruturantes. Para além dos critérios estabelecidos pelo [Decreto-Lei n.º 74/2006](#), de 24 de Março, é de salientar o conjunto de condições definidas neste decreto-lei relativas à natureza e ao processo de aquisição da qualificação profissional.

Em primeiro lugar, para que a qualificação profissional docente responda mais adequadamente à procura social, é exigida não só a consideração dos perfis de desempenho docente e dos planos curriculares da educação básica e do ensino secundário como a sua referência primordial, mas também a auscultação, a realizar pelas instituições de ensino superior, de uma diversidade de actores sociais relativamente aos desafios colocados pela educação escolar ao desempenho docente.

Em segundo lugar, através da limitação do número de estudantes dos ciclos de estudos que habilitam para a docência, em função do número e do nível e natureza da qualificação dos formadores, quer da instituição do ensino superior, quer das escolas cooperantes, bem como da adequação dos recursos materiais às especificidades desta qualificação e da capacidade e qualidade da participação das escolas cooperantes no processo.

Em terceiro lugar, a avaliação da unidade curricular referente à prática de ensino supervisionada assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício.

Em quarto lugar, a acreditação do ciclo de estudos previstos neste diploma terá em consideração, para além das condições gerais referentes ao nível superior da qualificação para a docência, os critérios relativos à especificidade profissional desta qualificação, pelo que, no processo de acreditação, simultaneamente académica e profissional, a realizar pela agência de acreditação a que se refere o artigo 53.º do [Decreto-Lei n.º 74/2006](#), de 24 de Março, é assegurada a sua necessária articulação com o Ministério da Educação.

Finalmente, procura-se ainda assegurar a criação de programas de incentivos à promoção da qualidade, da inovação e da mobilidade nesta **formação**, da iniciativa conjunta dos departamentos governamentais responsáveis pela educação e ensino superior, em especial, nos domínios em que a oferta de qualidade seja insuficiente para as necessidades do sistema ou nos casos que se justifique uma reconversão noutra domínio de habilitação.

O anteprojecto de diploma foi objecto de consulta pública, tendo sido recebidos os contributos do conselho de reitores das universidades portuguesas, do Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, da Associação Portuguesa do Ensino Superior Privado, de estabelecimentos de ensino superior, de associações profissionais, e de associações científicas, bem como contributos individuais.

Assim:

No desenvolvimento da [Lei n.º 46/86](#), de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, alterada pelas Leis n.os 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Objecto e âmbito

Artigo 1.º

Objecto

O presente decreto-lei aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Artigo 2.º

Âmbito

1 - O disposto no presente decreto-lei aplica-se à educação pré-escolar e aos ensinos básico e secundário, incluindo o ensino recorrente de adultos e a formação profissional que confira certificação escolar ao nível dos ensinos básico e secundário, nos domínios de habilitação para a docência enumerados no anexo a este decreto-lei que dele faz parte integrante.

2 - O presente decreto-lei aplica-se:

a) Aos estabelecimentos de ensino superior, públicos, particulares ou cooperativos, que ministrem formação conducente à aquisição de habilitação profissional para a docência;

b) Aos estabelecimentos de educação e ensino públicos, particulares ou cooperativos que ministrem a educação pré-escolar, os ensinos básico ou secundário ou os cursos que confirmam certificação escolar desses níveis de educação e ensino.

3 - A habilitação profissional para a docência nos domínios de habilitação não abrangidos pelo presente decreto-lei é regulada por legislação própria.

CAPÍTULO II

Habilitação profissional para a docência

Artigo 3.º

Habilitação profissional e desempenho da actividade docente

A habilitação profissional para a docência num determinado domínio é condição indispensável para o desempenho da actividade docente nas áreas curriculares ou disciplinas por ele abrangidos.

Artigo 4.º

Titulares de habilitação profissional para a docência

1 - Têm habilitação profissional para a docência nos domínios a que se referem os n.os 1 a 4 do anexo, os titulares do grau de licenciado em Educação Básica e do grau de

mestre na especialidade correspondente obtidos nos termos fixados pelo presente decreto-lei.

2 - Têm habilitação profissional para a docência nos domínios a que se referem os n.os 5 a 17 do anexo, os titulares do grau de mestre na especialidade correspondente obtido nos termos fixados pelo presente decreto-lei.

3 - As especialidades do grau de mestre correspondentes a cada domínio de habilitação para a docência são as constantes do anexo ao presente decreto-lei.

Artigo 5.º

Áreas curriculares e disciplinas

As áreas curriculares ou as disciplinas abrangidas por cada domínio de habilitação para a docência são fixadas por portaria do membro do Governo responsável pela área da educação.

CAPÍTULO III

Formação conducente à qualificação profissional

Artigo 6.º

Regime dos ciclos de estudos

Aos ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica e ao grau de mestre nas especialidades a que se refere o anexo aplicam-se as normas fixadas pelo [Decreto-Lei n.º 74/2006](#), de 24 de Março, com as especificidades previstas no presente decreto-lei.

Artigo 7.º

Objectivos da formação

Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei asseguram a prossecução das aprendizagens exigidas pelo desempenho docente e pelo desenvolvimento profissional ao longo da carreira, tendo em consideração, nomeadamente:

- a) Os perfis geral e específicos de desempenho profissional;
- b) As orientações ou planos curriculares da educação básica ou do ensino secundário, conforme os casos;
- c) As orientações de política educativa nacional;
- d) As condições socioeconómicas e as mudanças emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor, a evolução científica e tecnológica e os contributos relevantes da investigação educacional.

Artigo 8.º

Perfil geral de desempenho profissional

O perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário é o aprovado pelo [Decreto-Lei n.º 240/2001](#), de 30 de Agosto.

Artigo 9.º

Perfis específicos de desempenho profissional

1 - Os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do

professor do 1.º ciclo do ensino básico são os aprovados pelo Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto.

2 - Para efeitos de organização dos ciclos de estudo relativos aos restantes domínios de habilitação para a docência, a especificação do perfil geral de desempenho profissional compete aos estabelecimentos de ensino superior, tendo em conta as características das áreas curriculares ou disciplinas abrangidas, do nível de escolaridade, da tipologia dos cursos e da idade dos alunos.

Artigo 10.º

Ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre

1 - É condição geral de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se refere o anexo, o domínio, oral e escrito da língua portuguesa.

2 - Compete ao órgão legal e estatutariamente competente de cada estabelecimento de ensino superior proceder à avaliação da condição a que se refere o número anterior, adotando para tal a metodologia que considere mais adequada.

3 - A condição a que se refere o n.º 1 pode ser dispensada pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior quando se trate da inscrição em unidades curriculares dos ciclos de estudos em causa fora do quadro da inscrição num destes.

Artigo 11.º

Regras específicas de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre

1 - As regras específicas de ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se refere o anexo são fixadas pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior nos termos do n.º 2 do artigo 17.º do [Decreto-Lei n.º 74/2006](#), de 24 de Março, com respeito pelo disposto nos números seguintes.

2 - Apenas podem candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se referem os n.os 1 a 4 do anexo:

a) Os titulares da licenciatura em Educação Básica;

b) Os titulares de uma habilitação académica superior obtida nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 17.º do [Decreto-Lei n.º 74/2006](#), de 24 de Março, que satisfaçam os requisitos de créditos mínimos de formação fixados:

i) Para as componentes de formação educacional geral e de didáticas específicas, pelas alíneas a) e b) do n.º 2 do artigo 15.º;

ii) Para a componente de formação na área da docência, pelo n.º 3 do artigo 15.º;

c) Os que reúnam as condições a que se refere a alínea d) do n.º 1 do artigo 17.º do [Decreto-Lei n.º 74/2006](#), de 24 de Março, e através delas satisfaçam os requisitos fixados nas subalíneas i) e ii) da alínea anterior.

3 - Podem candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se referem os n.os 5 a 17 do anexo aqueles que satisfaçam, cumulativamente, as seguintes condições:

a) Sejam titulares de uma habilitação académica superior a que se referem as alíneas a) a c) do n.º 1 do artigo 17.º do [Decreto-Lei n.º 74/2006](#), de 24 de Março, ou reúnam as condições a que se refere a alínea d) do n.º 1 do mesmo artigo;

b) Tenham obtido, quer no quadro da habilitação académica a que se refere a alínea anterior, quer em outros ciclos de estudos do ensino superior, os créditos mínimos de formação na área de docência fixados para essa especialidade no anexo ao presente diploma, ou, ainda, quando reúnam as condições a que se refere a alínea d) do n.º 1 do artigo 17.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, e satisfaçam os requisitos dos mesmos créditos.

4 - Podem ainda candidatar-se ao ingresso num ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em cada uma das especialidades a que se referem os n.os 5 a 17 do anexo, aqueles que apenas tenham obtido 75% dos créditos fixados para essa especialidade.

5 - Na situação prevista no número anterior, a inscrição nas unidades curriculares das componentes de didáticas específicas e de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada e outras definidas pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, fica condicionada à obtenção dos créditos em falta.

6 - Cabe ao órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior responsável pelo ciclo de estudos conducente ao grau de mestre, verificar, para efeitos de ingresso no mesmo, se os créditos de formação na área de docência exigidos aos candidatos nos termos do n.º 3 correspondem às exigências do perfil específico de ensino em cada domínio de habilitação.

Artigo 12.º

Vagas

1 - O ingresso nos ciclos de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica e ao grau de mestre nas especialidades a que se refere o anexo depende da existência de vaga.

2 - O número de vagas a abrir anualmente é fixado nos termos de legislação própria.

3 - Na fixação do número de vagas são tidos em consideração, designadamente:

a) Os recursos humanos e materiais do estabelecimento de ensino superior, em particular no que se refere à adequação do respectivo corpo docente;

b) A rede de escolas cooperantes a que se refere o artigo 18.º;

c) O parecer do Ministério da Educação acerca das necessidades do sistema educativo, no que se refere aos estabelecimentos de ensino superior público.

Artigo 13.º

Princípios gerais de organização curricular

A formação que visa a aquisição de habilitação profissional para a docência organiza-se

de acordo com os princípios gerais constantes do n.º 1 do artigo 33.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Artigo 14.º

Componentes de formação

1 - Os ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei incluem as seguintes componentes de **formação**, garantindo a sua adequada integração em função das exigências do desempenho profissional:

- a) Formação educacional geral;
- b) Didácticas específicas;
- c) Iniciação à prática **profissional**;
- d) Formação cultural, social e ética;
- e) Formação em metodologias de investigação educacional; e
- f) Formação na área de **docência**.

2 - A componente de formação educacional geral abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os docentes na sala de aula, no jardim-de-infância ou na escola, na relação com a comunidade e na análise e participação no desenvolvimento de políticas de educação e de metodologias de **ensino**.

3 - A componente de didácticas específicas abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas e nos ciclos ou níveis de ensino do respectivo domínio de habilitação para a docência.

4 - As actividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras:

a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objecto de relatório final a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do [Decreto-Lei n.º 74/2006](#), de 24 de Março;

b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;

c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;

d) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

5 - A componente de formação cultural, social e ética abrange, nomeadamente:

- a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo;

b) O alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência;

c) A preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente.

6 - A componente de formação em metodologias de investigação educacional abrange o conhecimento dos respectivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adopção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante.

7 - A componente de formação na área de docência visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas pelo respectivo domínio de habilitação para a docência.

8 - As aprendizagens a realizar em todas as componentes são fundamentadas na investigação existente.

Artigo 15.º

Estrutura curricular do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica

1 - O número de créditos do ciclo de estudos conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica é de 180.

2 - Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Formação educacional geral - 15 a 20 créditos;
- b) Didácticas específicas - 15 a 20 créditos;
- c) Iniciação à prática profissional - 15 a 20 créditos;
- d) Formação na área de docência - 120 a 135 créditos.

3 - Os créditos relativos à componente de formação na área de docência são, no mínimo, os constantes dos n.os 1 a 4 do anexo.

4 - Os créditos relativos às componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos atribuídos às componentes a que se referem as alíneas a) a c) do n.º 2.

Artigo 16.º

Estruturas curriculares dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre

1 - O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se referem os n.os 1 e 2 do anexo é de 60.

2 - Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

- a) Formação educacional geral - 5 a 10 créditos;
- b) Didácticas específicas - 15 a 20 créditos;

c) Prática de ensino supervisionada - 30 a 35 créditos.

3 - O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre na especialidade a que se refere o n.º 3 do anexo é de 90.

4 - Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação nos seguintes termos:

a) Formação educacional geral - 5 a 10 créditos;

b) Didáticas específicas - 25 a 30 créditos;

c) Prática de ensino supervisionada - 40 a 45 créditos;

d) Formação na área de docência - 0 a 5 créditos.

5 - O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se refere o n.º 4 do anexo situa-se entre 90 e 120.

6 - Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação, de acordo com as seguintes percentagens mínimas:

a) Formação educacional geral - 5%;

b) Didáticas específicas - 20%;

c) Prática de ensino supervisionada - 45%;

d) Formação na área de docência - 25%.

7 - O número de créditos dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se referem os n.os 5 a 17 do anexo situa-se entre 90 e 120.

8 - Os créditos a que se refere o número anterior são distribuídos pelas componentes de formação, de acordo com as seguintes percentagens mínimas:

a) Formação educacional geral - 25%;

b) Didáticas específicas - 25%;

c) Iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada - 40%;

d) Formação na área de docência - 5%.

9 - Os créditos relativos às componentes de formação cultural, social e ética e de formação em metodologias de investigação educacional incluem-se nos créditos atribuídos às componentes a que se referem as alíneas a) a c) dos números anteriores.

10 - Sempre que uma instituição assegure qualificação profissional para mais de um domínio, a formação nas componentes referidas nas alíneas a), d) e e) do n.º 1 do artigo 14.º, e, em parte, na alínea c) do mesmo número, destina-se simultaneamente a estudantes de diferentes domínios de habilitação para a docência, em turmas com dimensões pedagogicamente aceitáveis.

Artigo 17.º

Concessão do grau de mestre

1 - O grau de mestre é conferido aos que obtenham o número de créditos fixado para o ciclo de estudos de mestrado, através:

a) Da aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado; e

b) Da aprovação no acto público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

2 - O grau de mestre numa das especialidades a que se referem os n.os 5 a 17 do anexo é conferido aos que satisfazendo as condições previstas no número anterior obtenham, cumulativamente, os créditos mínimos de formação na área de docência fixados para a especialidade em causa no mesmo anexo.

Artigo 18.º

Escolas cooperantes

1 - Os estabelecimentos de ensino superior que pretendam organizar e ministrar ciclos de estudos nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei devem celebrar protocolos de cooperação com estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, adiante denominados escolas cooperantes, com vista ao desenvolvimento de actividades de iniciação à prática profissional, incluindo a prática de ensino supervisionada, e de investigação e desenvolvimento no domínio da educação.

2 - Os protocolos previstos no número anterior regulam a colaboração institucional com carácter plurianual e devem prever, sempre que possível, que cada escola cooperante acolha docentes das várias especialidades ministradas pelo estabelecimento de ensino superior.

3 - Dos protocolos devem constar as seguintes indicações:

a) Domínios de habilitação profissional para a docência, incluindo os níveis e ciclos de educação e ensino e as respectivas áreas curriculares ou disciplinas em que se realiza a prática de ensino supervisionada;

b) Identificação dos orientadores cooperantes disponíveis para cada domínio de habilitação para a docência e eventuais contrapartidas disponibilizadas aos mesmos pela escola cooperante;

c) Número de lugares disponíveis para os estudantes de cada especialidade;

d) Funções, responsabilidades e competências de todos os intervenientes, incluindo os estudantes;

e) Condições para a realização da prática de ensino supervisionada nas turmas do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, sempre na presença do orientador cooperante;

f) Condições para a participação dos estudantes noutras actividades de desenvolvimento curricular e organizacional realizadas fora da sala de aula, desde que apoiados pelos orientadores cooperantes;

g) Contrapartidas disponibilizadas à escola pelo estabelecimento de ensino superior.

4 - Os estabelecimentos de ensino superior devem assegurar-se de que as escolas cooperantes possuem os recursos humanos e materiais necessários a uma formação de qualidade.

5 - Cabe aos estabelecimentos de ensino superior participar activamente no desenvolvimento da qualidade de ensino nas escolas cooperantes, em articulação com os respectivos órgãos de gestão.

Artigo 19.º

Orientadores cooperantes

1 - Os docentes das escolas cooperantes que colaboram na formação como orientadores, adiante denominados orientadores cooperantes, são escolhidos pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, colhida a prévia anuência do próprio e a concordância da direcção executiva da escola cooperante.

2 - Os orientadores cooperantes devem preencher, cumulativamente, os seguintes requisitos:

- a) Posse das competências adequadas às funções a desempenhar; e
- b) Prática docente nas respectivas áreas curriculares ou disciplinas, nunca inferior a cinco anos.

3 - Na escolha do orientador cooperante é dada preferência aos docentes que sejam portadores de formação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional de supervisão.

4 - No âmbito da colaboração com as escolas cooperantes, os estabelecimentos de ensino superior devem apoiar os docentes daquelas escolas, em especial, os orientadores cooperantes, no seu desenvolvimento profissional, nomeadamente no domínio da formação de futuros docentes.

5 - Os orientadores cooperantes são abonados pelo estabelecimento de ensino superior das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados, sempre que se desloquem para participar em acções de formação e reuniões promovidas por aquele no quadro da parceria estabelecida, e não auferem qualquer outra retribuição pelo exercício das funções de colaboração na formação.

Artigo 20.º

Recursos materiais

Os estabelecimentos de ensino superior que pretendem organizar e ministrar ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nas especialidades a que se refere o anexo devem assegurar que os mesmos são realizados em condições adequadas à sua natureza e aos níveis e ciclos de educação e ensino a que se destinam, ponderando os seguintes recursos:

- a) Edifícios;
- b) Equipamentos;
- c) Espaços lectivos e para o estudo independente, a realizar individualmente ou em grupo;
- d) Laboratórios;
- e) Bibliotecas;
- f) Bases de dados;
- g) Centros de recursos multimédia e salas de informática com acesso à Internet;

h) Meios auxiliares de ensino.

Artigo 21.º

Princípios orientadores da avaliação na prática de ensino supervisionada

1 - A avaliação do desempenho dos estudantes na prática de ensino supervisionada é realizada pelo docente do estabelecimento de ensino superior responsável pela unidade curricular que a concretiza.

2 - Na avaliação do desempenho a que se refere o número anterior é ponderada obrigatoriamente a informação prestada pela escola cooperante, através:

a) Do orientador cooperante;

b) Do coordenador do departamento curricular correspondente ou o coordenador do conselho de docentes;

c) No caso do ensino particular e cooperativo, do professor que desempenhe funções equivalentes.

3 - A decisão de aprovação na unidade curricular que concretiza a prática de ensino supervisionada depende da avaliação do nível da preparação dos estudantes para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências do desempenho docente.

Artigo 22.º

Desenvolvimento da qualidade dos ciclos de estudos

Para o desenvolvimento da qualidade dos ciclos de estudos, os estabelecimentos de ensino superior:

a) Asseguram o contributo de outras entidades interessadas, incluindo escolas, associações de professores, sociedades científicas, diplomados pelos cursos e outros membros da comunidade; e

b) Consideram os resultados dos processos de acreditação e de avaliação.

Artigo 23.º

Acreditação

1 - No processo de acreditação dos ciclos de estudos organizados nos termos e para os efeitos previstos no presente decreto-lei, a agência de acreditação a que se refere o artigo 53.º do [Decreto-Lei n.º 74/2006](#), de 24 de Março, articula-se com o Ministério da Educação nos termos fixados pelo diploma legal que a criar e regular.

2 - A acreditação dos ciclos de estudos referidos no número anterior pondera, para além das condições gerais previstas no [Decreto-Lei n.º 74/2006](#), de 24 de Março, as condições especiais fixadas pelo presente decreto-lei, designadamente:

a) Os processos de verificação das condições a que se referem os artigos 10.º e 11.º; e

b) A metodologia de avaliação da prática de ensino supervisionada.

Artigo 24.º

Programa de incentivos

1 - Os Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior aprovam, em iniciativa conjunta, um programa de incentivos à promoção da qualidade, da inovação e da mobilidade nos cursos de qualificação profissional para a docência, em

particular, nos domínios em que a oferta de qualidade seja insuficiente para as necessidades do sistema, ou quando se justifique a reconversão noutro domínio de habilitação.

2 - O programa referido no número anterior pode abranger a promoção da mobilidade de estudantes e docentes que for relevante para o desenvolvimento de competências docentes no domínio da dimensão europeia da educação e da formação.

Artigo 25.º

Acompanhamento

Os Ministérios da Educação e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior asseguram a elaboração em cada biénio de um relatório de acompanhamento da aplicação do regime jurídico aprovado pelo presente decreto-lei, do qual constem recomendações para a promoção da qualidade do sistema de habilitação profissional para a docência.

CAPÍTULO IV

Disposições transitórias e finais

Artigo 26.º

Regime aplicável às actuais habilitações profissionais

1 - Aqueles que adquiriram habilitação profissional para a docência no âmbito de legislação anterior à entrada em vigor do presente decreto-lei mantêm essa habilitação para a docência no domínio em que a obtiveram.

2 - Adquirem igualmente habilitação profissional para a docência no domínio respectivo os que venham a concluir um curso que, no âmbito de legislação anterior à entrada em vigor do presente decreto-lei, visasse directamente a qualificação profissional para a docência, desde que nele estejam inscritos no ano lectivo de 2006-2007.

Artigo 27.º

Pedidos de autorização de funcionamento para o ano lectivo de 2007-2008

Os pedidos de autorização de funcionamento dos ciclos de estudos a que se refere o presente decreto-lei para o ano lectivo de 2007-2008, devem ser remetidos à Direcção-Geral do Ensino Superior até 30 dias posteriores à data de entrada em vigor deste decreto-lei.

Artigo 28.º

Novas admissões

A partir do ano lectivo de 2007-2008, só podem ter lugar novas admissões de estudantes em ciclos de estudos conferentes de habilitação profissional para a docência quando estes sejam organizados nos termos do presente decreto-lei.

Artigo 29.º

Rede de formação

Na rede pública, o financiamento para a formação de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, bem como de professores do 2.º ciclo do ensino básico nas áreas a que se refere o n.º 4 do anexo, é orientado, prioritariamente, para os estabelecimentos de ensino politécnico e para as universidades em cuja área geográfica e administrativa de inserção não exista instituto politécnico público dotado de unidade orgânica vocacionada especificamente para a formação de educadores e de professores.

Artigo 30.º

Norma revogatória

1 - Sem prejuízo do disposto no artigo 26.º, são revogados:

- a) O Decreto-Lei n.º 443/71, de 11 de Outubro;
- b) O [Decreto-Lei n.º 302/74](#), de 5 de Julho;
- c) O [Decreto n.º 925/76](#), de 31 de Dezembro;
- d) O [Decreto-Lei n.º 423/78](#), de 22 de Dezembro;
- e) Os n.os 2 a 6 do artigo 4.º e os artigos 7.º, 8.º, 9.º, 10.º, 11.º, 12.º, 13.º, 14.º, 15.º, 16.º, 17.º, 18.º, 19.º, 20.º e 34.º do [Decreto-Lei n.º 344/89](#), de 11 de Outubro;
- f) O [Decreto-Lei n.º 210/97](#), de 13 de Agosto;
- g) A [Portaria n.º 792/81](#), de 11 de Setembro;
- h) A [Portaria n.º 352/86](#), de 8 de Junho;
- i) A [Portaria n.º 831/87](#), de 16 de Outubro;
- j) A [Portaria n.º 336/88](#), de 28 de Maio;
- l) A [Portaria n.º 768/89](#), de 5 de Setembro;
- m) A [Portaria n.º 374/90](#), de 14 de Maio;
- n) A [Portaria n.º 212/93](#), de 19 de Fevereiro;
- o) A [Portaria n.º 1097/2005](#), de 21 de Outubro;
- p) O despacho n.º 78/MEC/86, de 15 de Abril;
- q) O despacho conjunto n.º 74/2002, publicado no Diário da República, 2.ª série, de 26 de Janeiro de 2002.

2 - O sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário regulado pelo [Decreto-Lei n.º 194/99](#), de 7 de Junho, mantém-se em vigor apenas para os domínios de habilitação não abrangidos pelo presente decreto-lei e identificados no seu anexo.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 28 de Dezembro de 2006. - José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa - Maria de Lurdes Reis Rodrigues - José Mariano Rebelo Pires Gago.

Promulgado em 8 de Fevereiro de 2007.

Publique-se.

O Presidente da República, ANÍBAL CAVACO SILVA.

Referendado em 9 de Fevereiro de 2007.

O Primeiro-Ministro, José Sócrates Carvalho Pinto de Sousa.

Anexo X – Regulamento dos Estágio da Universidade da Madeira

REGULAMENTO DOS ESTÁGIOS PEDAGÓGICOS

Artigo 1º

Objecto

O presente regulamento estabelece os princípios orientadores, a orgânica e as normas de funcionamento do estágio pedagógico das antigas licenciaturas com ramos educacionais, das licenciaturas em ensino e das licenciaturas com ramo ensino da Universidade da Madeira.

Artigo 2º

Natureza e objectivos

1. O estágio pedagógico é uma unidade curricular dos planos de estudos das antigas licenciaturas com ramos educacionais, das licenciaturas em Ensino e das licenciaturas com ramo Ensino, ocorrendo na fase final da formação (5ºano).
2. A formação no estágio é constituída pela Prática Pedagógica Orientada, a ter lugar nas escolas, tendo em vista capacitar os estagiários para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo.
3. As disciplinas do 5ºano, a realizar na Universidade, deverão visar não só o aprofundamento de temas relevantes para a docência das disciplinas em que o estágio é realizado, como também o desenvolvimento de competências para a investigação e produção autónoma de conhecimentos.
4. É objectivo do estágio estruturar o processo de ensino-aprendizagem de forma a:
 - 4.1. Articular a teoria adquirida com a prática docente, permitindo ao estagiário aprofundar os seus conhecimentos nos domínios científico, pedagógico-didáctico e relacional;
 - 4.2. Desenvolver competências nos domínios da observação e da avaliação;
 - 4.3. Integrar os diferentes saberes numa perspectiva interdisciplinar;
 - 4.4. Contribuir para a interação escola-comunidade;
 - 4.5. Sensibilizar para a autoformação contínua nos diversos domínios da actividade docente.

Artigo 3º

Orientação e organização

1. Compete à UMa:
 - 1.1. A orientação científica das actividades de estágio.
 - 1.2. A organização e coordenação das actividades de estágio em articulação com a SRE e a rede de escolas básicas e secundárias onde os estagiários exercem a actividade docente;
 - 1.3. A formação de estagiários e participação na formação contínua dos orientadores de estágio;
 - 1.4. A distribuição dos estagiários pelos núcleos.
2. Compete à Secretaria Regional da Educação:
 - 2.1. Fixar anualmente, por despacho do Secretário Regional da Educação, a rede de escolas onde se realizam os estágios, bem como o número de núcleos e de vagas por estabelecimento e nível de ensino;
 - 2.2. Estabelecer as normas de distribuição de serviço docente aos orientadores e estagiários.

Artigo 4º

Funcionamento

1. As actividades de estágio têm início a partir de 15 de Setembro e terminam a 31 de Maio.
2. Nas escolas onde funcionam os estágios terão lugar, semanalmente, sob a responsabilidade do orientador da escola, sessões para preparação e planificação das actividades lectivas e análise de conteúdos programáticos, na perspectiva da sua aplicação pedagógica.
3. A avaliação final deverá estar concluída até 15 de Junho.

Artigo 5º

Inscrições e formação de núcleos

1. A inscrição para estágio é precedida de uma pré-inscrição obrigatória nos Serviços Académicos e que decorrerá, anualmente, até 15 de Março.
2. A inscrição para estágio terá lugar nos Serviços Académicos da UMa e decorrerá em período a fixar anualmente, prazo a partir do qual a UMa comunicará à SRE o número definitivo de

estagiários de cada curso.

3. Podem inscrever-se no estágio os alunos da UMA que até 31 de Julho anterior ao início do ano

lectivo em que o estágio se irá realizar, satisfaçam as seguintes condições:

3.1. Alunos das antigas Licenciaturas com Ramos Educacionais – aprovação em todas as unidades curriculares que constituem os anos anteriores do plano de estudos do curso;

3.2. Alunos das actuais Licenciaturas em Ensino e com ramo em Ensino – aprovação em todas as disciplinas do plano de estudos, com excepção de uma anual ou duas semestrais, excluindo-se destas as disciplinas de Língua (no caso dos cursos de Línguas e Literaturas) e as disciplinas de Didáctica Específica.

4. Em caso algum serão aceites inscrições condicionais dependentes, nomeadamente, da aprovação em exames de época de recurso, exames especiais ou processos de equivalência pendentes.

5. A distribuição dos estagiários pelos diferentes núcleos de estágio respeitará, sempre que possível, a escolha pessoal dos candidatos relativamente ao nível de ensino e aos estabelecimentos de ensino a que se refere o ponto 2 do artigo 3º deste regulamento, observando-se, sucessivamente, os seguintes critérios:

5.1. Média ponderada das disciplinas dos quatro primeiros anos de licenciatura, levada às centésimas, dos alunos com aprovação em todas as cadeiras do 1º ao 4º ano do plano de estudos;

5.2. Média ponderada das disciplinas dos quatro primeiros anos de licenciatura, levada às centésimas, dos alunos com uma cadeira semestral sem aprovação;

5.3. Média ponderada das disciplinas dos quatro primeiros anos de licenciatura, levada às centésimas, dos alunos com uma cadeira anual ou duas cadeiras semestrais sem aprovação;

5.4. A idade do candidato, tendo prioridade os mais velhos;

5.5. Os casos de empate serão resolvidos pelos Conselhos de Curso.

6. A distribuição dos candidatos pelos diversos núcleos de estágio será dada a conhecer aos interessados por meio de edital afixado na UMA.

7. Esgotado o prazo de cinco dias úteis para reclamações após afixação do edital referido no ponto

anterior, a UMA comunicará à SRE a lista ordenada dos alunos que estagiarão em cada estabelecimento, por disciplina e por núcleo.

8. Em caso de reprovação ou desistência (sem motivo de força maior) os estagiários poderão repetir

o estágio apenas por candidatura às vagas sobranes, entendendo-se estas as não preenchidas

pelos restantes candidatos.

Artigo 6º

Órgãos

A estrutura do estágio pedagógico compreende os seguintes órgãos: o Coordenador Geral dos Estágios, as Comissões de Estágio e os Núcleos de Estágio.

Artigo 7º

O Coordenador Geral dos Estágios

1. O Presidente do Conselho Pedagógico da UMA é, por inerência, o Coordenador Geral dos Estágios.

2. Compete ao Coordenador Geral dos Estágios:

2.1. Coordenar as actividades de estágio, em articulação com a SRE e com os órgãos de gestão da UMA e das escolas;

2.2. Definir orientações de carácter geral, nomeadamente sobre regências, assistências, observação de aulas, critérios e prazos de avaliação, depois de ouvidas as Comissões de Estágio, os Conselhos de Curso e o Conselho Pedagógico da Universidade;

2.3. Propor à Universidade acções de formação para os estagiários e os orientadores de estágio.

3. O Coordenador Geral dos Estágios poderá reunir e consultar directamente os orientadores de

estágio ou os estagiários sempre que tal se mostre necessário.

Artigo 8º

Comissões de Estágio

1. As disciplinas organizam-se em Comissões.

2. Cada Comissão de Estágio é constituída pelos orientadores da UMa, pelos orientadores das escolas e por um estagiário de cada núcleo.
3. Cada Comissão será presidida por um orientador da Universidade, eleito pelos seus pares.
4. Compete ao Presidente da Comissão de Estágio:
 - 4.1. Promover reuniões para planificar e coordenar os trabalhos dos diferentes núcleos que as integram;
 - 4.2. Manter o(s) Conselho(s) de Curso informado(s) sobre o andamento das actividades de estágio.
5. Compete às Comissões de Estágio:
 - 5.1. Elaborar a planificação anual das actividades de estágio, a apresentar ao Conselho de Curso para aprovação;
 - 5.2. Propor, ao Coordenador Geral dos Estágios ou, directamente, ao Conselho Pedagógico, orientações de carácter geral, nomeadamente sobre regências, assistências, observação de aulas, critérios e prazos de avaliação.
6. A Comissão de Estágio reúne, ordinariamente, uma vez por trimestre e/ou, extraordinariamente, mediante convocatória do seu Presidente.

Artigo 9º

Núcleos de estágio

1. Cada núcleo de estágio é constituído pelo(s) orientador(es) da UMa e pelo(s) orientador(es) e estagiários de uma escola/grupo disciplinar.
2. O número de estagiários por núcleo deverá ser, em regra, quatro, nunca excedendo, em qualquer caso, seis.
3. Compete aos elementos da escola de cada núcleo:
 - 3.1. Organizar sessões semanais para preparação e planificação das actividades lectivas e análise de conteúdos programáticos, na perspectiva da sua aplicação pedagógica.
 - 3.2. Estabelecer o calendário para observação de aulas.

Artigo 10º

Orientadores do Ensino Superior

1. Os orientadores da UMa são designados pelos respectivos Departamentos ou Secções Autónomas relacionados com a especialidade do grupo ou subgrupo de disciplinas que o estágio contempla (orientadores científicos da especialidade).
2. Sempre que as condições o permitam, serão designados orientadores pedagógicos da área das Ciências da Educação (orientadores científicos de educação).
3. Os orientadores da UMa deverão ser propostos, em princípio, de entre os docentes doutorados, assistentes ou assistentes convidados com experiência e aptidão pedagógicas reconhecidas pelos respectivos Departamentos ou Secções Autónomas.
4. Só em casos excepcionais, o orientador poderá ultrapassar metade do seu horário com acompanhamento a estágios.
5. O orientador da UMa tem uma redução, na componente lectiva, de duas horas (grupo monodisciplinar) ou uma hora (grupo bidisciplinar), por cada núcleo de estágio que acompanhe.
6. Aos orientadores da UMa compete:
 - 6.1. Dinamizar actividades de carácter científico e/ou seminários, definidos pelas Comissões de Estágio;
 - 6.2. Proporcionar, nas referidas actividades de carácter científico, momentos de discussão/reflexão sobre temas de índole científica, relacionados, de preferência, com os conteúdos que integram os programas leccionados pelos estagiários;
 - 6.3. Orientar os estagiários do seu núcleo no tratamento de temas de carácter científico (da área científica de base e das Ciências da Educação), que serão apresentados de acordo com o estipulado pelas respectivas Comissões de Estágio;
 - 6.4. Assistir a aulas dos estagiários e participar na discussão das mesmas;
 - 6.5. Reflectir com os orientadores das escolas sobre a progressão de cada estagiário;
 - 6.6. Participar na avaliação dos estagiários, atribuindo-lhes uma classificação final.

Artigo 11º

Orientadores dos Ensinos Básico e Secundário

1. Os professores dos Ensinos Básico e Secundário que participam na orientação de estágios são nomeados pelas Direcções Executivas das Escolas, sob proposta dos respectivos Conselhos Pedagógicos, nos termos da legislação em vigor.
2. Cada orientador tem a seu cargo um núcleo de estágio.
3. Aos orientadores das escolas compete:
 - 3.1. Planificar as actividades do Núcleo de Estágio a desenvolver ao longo do ano, de acordo com as decisões das respectivas Comissões de Estágio;
 - 3.2. Apoiar os estagiários, ao longo do ano lectivo, de acordo com o referido no ponto 2 do artigo 2º;
 - 3.3. Dinamizar as reuniões semanais de âmbito pedagógico-didáctico, tendo em conta a planificação, preparação e discussão das actividades lectivas;
 - 3.4. Promover o debate em torno da problemática da Direcção de Turma;
 - 3.5. Participar nas reuniões da sua Comissão de estágio e outras para a qual seja convocado;
 - 3.6. Promover a integração dos estagiários nas actividades desenvolvidas na escola, relevantes no contexto do estagiário;
 - 3.7. Apoiar o núcleo na preparação das actividades que visem dinamizar a escola;
 - 3.8. Proporcionar aos estagiários a assistência às suas aulas;
 - 3.9. Assistir às aulas dos estagiários;
 - 3.10. Participar na avaliação dos estagiários, atribuindo-lhes uma classificação final.

Artigo 12º

Estagiários

1. No decurso do estágio, o estagiário está obrigado ao cumprimento dos regulamentos da UMa e das normas de funcionamento interno da escola onde realiza o estágio.
2. Compete a cada estagiário:
 - 2.1. Prestar serviço docente nas turmas que lhe forem distribuídas;
 - 2.2. Planificar, preparar e discutir as actividades lectivas no seu núcleo de estágio;
 - 2.3. Assistir às aulas do(s) orientador(es) da escola e dos restantes estagiários do núcleo a que pertence;
 - 2.4. Participar nas actividades de natureza científica e pedagógica a realizar na UMa, sob orientação de professores da UMa;
 - 2.5. Participar nas sessões de natureza pedagógico-didáctica, dinamizadas pelo(s) orientador(es) dos Ensinos Básico e Secundário;
 - 2.6. Executar os trabalhos propostos pelo(s) orientador(es), de acordo com as decisões da Comissão de Estágio;
 - 2.7. Organizar e/ou participar em actividades que visem dinamizar a escola, fomentando:
 - 2.7.1. A formação docente numa perspectiva interdisciplinar;
 - 2.7.2. A interacção escola-comunidade (contactos com os encarregados de educação, autarquias, grupos sócio-económicos e culturais, etc.; visitas de estudo, exposições, etc.);
 - 2.7.3. A relação humana na comunidade escolar;
 - 2.7.4. A autoformação contínua nos diversos domínios da actividade docente;
 - 2.8. Organizar o seu dossier de estágio, que deverá incluir as planificações e os materiais elaborados no decurso do ano lectivo; deverá, igualmente, incluir a caracterização sócioeconómica e cultural de uma das suas turmas;
 - 2.9. Elaborar o(s) relatório(s) crítico(s) referente(s) às actividades desenvolvidas no decurso do estágio;
 - 2.10. Eleger, no início do ano lectivo, o seu representante na Comissão de Estágio.
3. O estagiário leccionará:
 - 3.1. no 2º ciclo do Ensino Básico, duas turmas de anos diferentes;
 - 3.2. no 3º ciclo do Ensino Básico e/ou no Ensino Secundário, duas turmas de anos diferentes, conforme as indicações da Secretaria Regional de Educação.

Artigo 13º

Avaliação

1. A avaliação deve constituir uma prática sistemática no estágio pedagógico, visando a análise e discussão das actividades individuais e de grupo, no sentido de superar erros ou dificuldades e,

consequentemente, conduzir o estagiário a um aperfeiçoamento contínuo da actividade docente.

2. A avaliação referida no ponto 1 obedecerá a critérios pré-estabelecidos e, no final do estágio,

traduzir-se-á numa classificação.

3. São os seguintes os critérios de avaliação:

3.1. Prática docente (competência científica e pedagógico-didáctica na planificação, execução e avaliação do ensino/aprendizagem);

3.2. Sessões e outros trabalhos (competência científica e pedagógico-didáctica, grau de participação);

3.3. Dinamização de actividades (capacidade de promover/organizar acções/actividades que visem a dinamização da escola; capacidade de promover/organizar acções/actividades que visem o seu enriquecimento científico e pedagógico/didáctico, bem como da comunidade escolar);

3.4. Interação escola-meio (capacidade de promover contactos que visem a articulação escola-comunidade);

3.5. Atitudes do estagiário (disponibilidade no relacionamento com os diferentes intervenientes na comunidade escolar, capacidade de iniciativa e de criatividade, capacidade de análise crítica, sentido de responsabilidade, assiduidade e pontualidade);

4. As Comissões de Estágio que, pela sua especificidade, preferam seguir outros critérios de avaliação, poderão fazê-lo, desde que os submetam à aprovação no(s) Conselho(s) de Curso e no Conselho Pedagógico da UMA.

Artigo 14º

Classificação

1. No 5º ano, ao estágio pedagógico não poderá ser atribuído peso inferior a 75%.

2. A classificação final de estágio deve resultar de um acordo entre os orientadores da UMA e da

escola, resultando na atribuição de um valor na escala de zero a vinte; considera-se aprovado o

aluno cuja classificação de estágio não seja inferior a dez valores.

3. Sempre que os docentes envolvidos não cheguem a acordo na atribuição da classificação, esta

será calculada da seguinte forma:

3.1. Áreas bidisciplinares:

3.1.1. Cálculo das classificações em cada disciplina:

$$D1 = (OC1 + OP1)/2$$

$$D2 = (OC2 + OP2)/2$$

em que:

D1 e D2 são as médias das duas disciplinas, arredondadas às décimas, considerando como décima a fracção não inferior a cinco centésimas;

OC1 e OC2 são as notas dadas pelos orientadores da UMA, na escala de 0 a 20; caso existam dois orientadores por disciplina por parte da UMA, os valores de OC1 e OC2 serão a média, arredondada às décimas e considerando como décima a fracção não inferior a cinco centésimas, das notas dos orientadores;

OP1 e OP2 são as notas dadas pelos orientadores da escola, na escala de 0 a 20;

3.1.2. Cálculo da classificação final de estágio:

$$E = (D1 + D2)/2$$

em que:

E é a classificação final de estágio, arredondada às unidades, considerando como unidade a fracção não inferior a cinco décimas;

3.1.3. Considera-se reprovado no estágio o aluno que obtenha um valor inferior a dez valores na

classificação de qualquer uma das disciplinas (D1 ou D2, neste caso arredondadas às unidades, considerando como unidade a fracção não inferior a cinco décimas);

3.2. Áreas monodisciplinares:

O cálculo da classificação final de estágio será feito de forma idêntica às áreas bidisciplinares mas considerando, neste caso, apenas uma disciplina.

Artigo 15º

Desistências e Reprovações

1. O estagiário que pretenda desistir do estágio pedagógico deverá apresentar o seu pedido ao

Coordenador Geral dos Estágios da UMa, bem como às entidades próprias da escola onde realiza o estágio, mediante declaração com assinatura reconhecida, nos termos da legislação em vigor.

2. A SRE poderá vir a impor restrições no que respeita à repetição da realização dos estágios pedagógicos, no caso de alunos que desistam ou reprovem no estágio.

Artigo 16º

Disposições finais

1. O presente regulamento entra imediatamente em vigor, após homologação pelo Reitor e depois

de aprovado no Senado da UMa.

2. As alterações ao presente regulamento carecem de aprovação, por maioria, dos membros do

Conselho Pedagógico e do Senado.

3. As dúvidas na aplicação do presente regulamento, ou suas lacunas, deverão ser resolvidas pelo Conselho Pedagógico ou por despacho do Reitor.