



Instituto Superior de
Educação e Ciências

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO:
VARIANTE DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

Relatório de Atividade e de Desenvolvimento Profissional

MARIA LUÍSA BALOCAS PEREIRA

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

MESTRADO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Relatório de Atividade e de Desenvolvimento Profissional

MARIA LUÍSA BALOCAS PEREIRA

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR JOSÉ REIS JORGE

Ano 2012

Índice geral

Lista de ilustrações e quadros.....	vii
Lista de Siglas.....	viii
Resumo	ix
Abstract	x
Introdução	1
1. Cargos/funções e atividades profissionais	3
1.1. Direção de Turma	3
1.2. Coordenação de departamento curricular	10
2. Reflexão crítica na área da supervisão como coordenadora de departamento	15
2.1. Enquadramento teórico: o coordenador de departamento e o novo regime de avaliação docente	15
2.2. Supervisão como processo de desenvolvimento e de Ensino-aprendizagem	35
3. Considerações finais	43
3.1. Reflexão pessoal	45
Bibliografia	49
Legislação	51
Anexos	53

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Quadro1 - Potencialidades do processo de avaliação de desempenho docente.....	19
Quadro 2 - Relação dimensões dos projetos no contexto da dimensão nuclear	21
Quadro 3 - Intervenientes no processo de avaliação de desempenho docente	27
Quadro 4 - Referentes externos e internos da avaliação de desempenho docente.....	30
Quadro 5 - No âmbito da definição dos padrões de desempenho docente	31

LISTA DE SIGLAS

ADD - Avaliação Desempenho Docente

PEE/A - Projeto Educativo de Escola/Agrupamento

PCE/A - Projeto Curricular de Escola/Agrupamento

PCT - Projeto Curricular de Turma

PAA - Plano Anual de Atividades

PS - Projetos Setoriais

CCAP - Conselho Científico para Avaliação de Professores

RESUMO

O presente relatório consiste numa reflexão sobre a atividade profissional que desenvolvi ao longo da minha carreira. O enfoque reside na experiência de coordenadora de departamento na área da supervisão pedagógica, que tenho vindo a desempenhar nestes últimos anos. Assim, irei destacar o contributo destas funções para o meu desenvolvimento profissional, nomeadamente no que diz respeito às competências de supervisão. Considero que para o exercício deste cargo se revela essencial uma formação adequada, pois exige-se ao coordenador de departamento que se mova em domínios de atuação como a coordenação, a supervisão e a avaliação dos pares. Ora, estas atribuições requerem qualidade e responsabilidade no seu desempenho, tanto ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional como dos docentes que coordena.

O quadro teórico baseia-se na revisão da literatura relevante e dos normativos decorrentes das alterações introduzidas no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário de 2007 a 2013. Assim, são invocados os vários domínios de atuação profissional do coordenador de departamento curricular, quer a nível de liderança quer a nível de supervisão e avaliação. Incluí ainda algumas considerações sobre a supervisão pedagógica e o ensino-aprendizagem à luz dos teóricos. Nesta sequência é apresentada uma reflexão crítica sobre a minha experiência como coordenadora.

ABSTRACT

This report is a reflexion on my professional activity throughout my career. The focal point is my experience of coordinating a department in the pedagogical supervision area over the last few years. Therefore, I will emphasize this function's contributions to my professional development, including the acquisition of supervisory competences. In order to hold this office it's essential to have an adequate training, since it requires that the department coordinator is an expert in several areas, being able to coordinate, supervise and evaluate her peers. Furthermore, these assignments demand quality and accountability on the part of the coordinator at her personal and professional extent as well as of the teachers that she coordinates.

The theoretical framework is based on the significant literature review and the regulatory documents related to the changes made in the Career Statute of Kindergarten and Teachers of Primary and Secondary Education from 2007 to 2013. Therefore, the distinct areas in which the coordinator of the curricular department operates are mentioned, concerning leadership, supervision and evaluation. This report also includes some considerations on pedagogical supervision and the teaching-learning process according to theoretical authors. In addition, a critical reflexion about my own experience as a coordinator is included.

Introdução

Com a elaboração deste relatório no âmbito do Mestrado em Supervisão Pedagógica pretendo abordar o meu percurso profissional, os cargos que me foram atribuídos e que desempenhei ao longo da minha carreira. Desta forma, centrar-me-ei na experiência das funções de coordenadora de departamento curricular que tenho vindo a desenvolver desde o ano letivo de 2007/2008 a 2012/2013, com destaque para as mais-valias que estas funções me têm conferido em termos de desenvolvimento profissional, nomeadamente ao nível das competências de supervisão. Da mesma forma, abordarei a necessidade que fui sentindo ao longo dos anos no sentido de obter uma formação adequada ao desempenho destes cargos e que fui adquirindo durante o meu percurso profissional.

Na primeira parte deste relatório saliento os cargos, as funções e as atividades de desenvolvimento profissional que fizeram parte do meu percurso; recordo o início da minha carreira e a minha inexperiência profissional, não olvidando a reflexão sempre presente quanto à prática do meu trabalho, tanto com os alunos como com os colegas. Neste âmbito, destaco as funções de diretora de turma que desempenhei, abordando o trabalho realizado com os alunos e os encarregados de educação. Refiro também a nomeação a professora titular e as funções inerentes, bem como o início da minha função de coordenadora de departamento. Exponho ainda a formação e a experiência acumuladas por via destes cargos, que são parte do meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, incluindo a regulamentação dos normativos afetos aos cargos. Não foram esquecidas algumas considerações à luz dos teóricos.

Na segunda parte reflito criticamente sobre a área da supervisão enquanto coordenadora de departamento. No enquadramento teórico apresento o regime de avaliação docente e respetivos avaliadores, bem como as competências e as funções do coordenador de departamento. Finalmente, procedo à respetiva revisão da literatura e normativos decorrentes das alterações introduzidas no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário de 2007 a 2012.

Posteriormente faço referência à supervisão como processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem apresentando algumas considerações sobre a orientação

pedagógica subjacente à da prática letiva, tendo em conta os cenários especificados por Alarcão e Tavares (2010).

Nas considerações finais, refiro a importância deste relatório que me serviu para legitimar as funções exercidas ao longo do meu percurso profissional na área de supervisão pedagógica e em simultâneo perceber a que nível as minhas limitações se fizeram sentir.

Por fim, na reflexão pessoal saliento a supervisão pedagógica numa perspetiva construtivista, reflexiva, de matriz ecológica que valoriza a reflexão e a aprendizagem em colaboração. Neste contexto, escolhi o cenário clínico na supervisão por ser um processo formal de acompanhamento da prática profissional, caracterizado pela colaboração entre professor e supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente de forma contínua, centrando-se na ação, reflexão e colaboração. Concluo apresentando todas as referências bibliográficas utilizadas no relatório, assim como os anexos.

1. Cargos / funções e atividades profissionais

1.1. Direção de Turma

Iniciei a minha carreira docente no ano letivo de 1974/1975 como professora de Educação Visual no Segundo Ciclo, numa escola do centro do país onde substituí uma colega com baixa médica. Na altura era muito jovem e não tinha qualquer experiência profissional, embora a motivação para ser professora fosse grande. Tentei adaptar-me da melhor forma, procurando saber mais sobre as turmas com que iria trabalhar, pois sempre considerei de primordial importância a existência de uma boa relação professor/aluno baseada no respeito mútuo.

Tenho constatado ao longo destes anos de docência que o bom relacionamento entre o professor e os alunos no espaço de aula gera a empatia necessária ao clima de confiança que se revela essencial para o sucesso da aprendizagem.

Recordo-me que no início da minha carreira, utilizava uma pedagogia mais centrada no professor, baseando-me demasiado na didática e dando especial enfoque à transmissão de conhecimentos. À época não havia formação adequada para colmatar as fragilidades sentidas pelos docentes, que aprendiam com os colegas mais experientes. Nesta perspetiva, considero que o trabalho do professor deve ser uma aprendizagem constante visando um desempenho eficaz.

Parece-me oportuno recordar alguns estudos empíricos sobre as diversas motivações da escolha da carreira docente no que se refere ao contato inicial com as situações de sala de aula por parte dos docentes em início de carreira. Alguns autores (Fuller, 1969; Field, 1979; e Watts, 1980, citados por Nóvoa 1992:39) referem-se a um estado de “sobrevivência e de “descoberta”. Ora, o aspeto da “sobrevivência” traduz o que vulgarmente se chama de “choque do real”, isto é, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, o tatear constante (no sentido de procurar as melhores estratégias e soluções para cada situação), a preocupação consigo próprio ou a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula. Este “choque do real” expressa-se também na necessidade de fazer face simultaneamente à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, na oscilação entre relações demasiado

íntimas e excessivamente distantes, nas dificuldades em lidar com alunos problemáticos ou na contingência de laborar com material didático inadequado.

Em contrapartida, segundo Nóvoa (1992:39) o aspeto da “descoberta” traduz o entusiasmo inicial da experimentação, da exaltação por o docente se encontrar, finalmente, em situação de responsabilidade, isto é, ter a sua sala de aula, os seus alunos e o seu programa. Enfim, por se sentir parte integrante de um corpo profissional, alguém a quem os seus pares chamam “colega”.

Ao longo do meu percurso profissional fui mudando progressivamente as minhas atitudes, quer através da reflexão sobre a prática do meu trabalho com os alunos e colegas, quer por via da formação que fui adquirindo. Com efeito, é suposto que o desenvolvimento da carreira seja um processo de construção permanente ao longo da vida, já que o professor investiga a sua prática através de uma postura reflexiva sistemática no sentido de solucionar os problemas que se lhe deparam. Por exemplo: o que aprendem os alunos? Todos os alunos aprendem? Como se verificou a aprendizagem? De que forma a ação do professor promoveu a aprendizagem?

Por outro lado Coelho e Oliveira (2010:70), “o ato reflexivo a par de uma atitude pró-ativa permite que o professor seja detentor de um conhecimento pedagógico e organizacional, mostrando, desta forma, maior abertura para a partilha e a cooperação no seio da sua comunidade”.

Durante a minha carreira exerci vários cargos, como por exemplo de diretora de turma entre os anos letivos de 1977/1978 a 2003/2004. Nos primeiros anos em que exerci esta função, o horário já integrava uma ou duas direções de turma.

Na época não existia formação específica para este cargo. A Portaria nº970/80 de 12 de novembro vem revogar a portaria nº 679/77 e define o perfil específico que o diretor de turma deverá possuir.

Este tem direito a duas horas de redução no seu horário letivo semanal, sendo que uma das horas deverá ser dedicada ao atendimento dos pais/encarregados de educação e a

outra à organização das tarefas burocráticas que o cargo exige. O diretor de turma poderá ainda ter a seu cargo um máximo de duas turmas.

Considero, pois, que o diretor de turma se revela uma figura importante no processo de aprendizagem dos alunos, porque constitui o elo de ligação entre a escola e a família. É através do relacionamento estabelecido com os alunos, com os professores da turma e com os encarregados de educação que o diretor de turma coordena e dinamiza as atividades desta, no sentido de promover uma boa integração dos alunos na escola e, consequentemente, no seu processo de aprendizagem.

Julgo assim poder afirmar que a relação pedagógica que estabeleci com os alunos enquanto diretora de turma foi adequada, pois diversifiquei a minha interação com os estudantes tendo em conta as suas características individuais e os contextos em que ocorreram essas ações. A minha disponibilidade foi sempre absoluta para ouvir os alunos no sentido de esclarecer, corrigir, incentivar e gerir os conflitos que tiveram lugar.

Verifiquei ao longo destes anos que, na transição do 1º para o 2º ciclo, ou seja, quando chegavam ao 5º ano de escolaridade, os alunos se sentiam, em geral perdidos. Esta mudança de contexto social e educativo na transição entre ciclos reflete um novo quadro de relações para os alunos, dado que os universos são diferentes. Com efeito, antes havia um só professor que os acompanhava durante o ano letivo, no ciclo seguinte passaram a ter várias disciplinas, diversos professores e novos colegas, que desconheciam.

Nesta fase de adaptação alguns alunos sentiam-se angustiados. Assim, esforcei-me por lhes dar todo o apoio necessário, especialmente aos que apresentavam problemas de socialização, ouvindo-os frequentemente para desdramatizar as situações ocorridas e propondo-lhes atividades que me permitiram realizar um gratificante trabalho de cooperação entre os estudantes para estes melhor se adaptarem ao novo contexto escolar.

O contacto do diretor de turma com os encarregados de educação dos alunos afigura-se deveras importante para o desenvolvimento deste trabalho que deve ser conjunto, como

afirma Don Davis (1999), citado por Marques (1999:23): “A escola é a principal responsável pelo sucesso escolar das crianças, mas não pode responsabilizar-se sozinha por tão grande tarefa”. Neste sentido, a legislação reconhece que o desempenho deste cargo exige um perfil adequado (Decreto-Lei nº 211-B de 1986). Entre os requisitos necessários ao desempenho do cargo figura a preocupação pelas capacidades demonstradas na comunicação interpessoal:

- Fácil relação com os alunos, colegas, famílias e pessoal não docente;
- Tolerância, compreensão e firmeza;
- Bom senso e ponderação;
- Dinamismo e método;
- Disponibilidade;
- Capacidade de prever situações e de solucionar problemas.

Neste processo os diretores de turma eram designados pelo conselho diretivo, tendo em consideração os critérios propostos pelo conselho pedagógico, no cumprimento das prioridades incluídas no decreto anteriormente citado e segundo o qual o cargo deveria ser ocupado, em primeiro lugar, pelos professores profissionalizados do 2º ano; em segundo lugar, pelos professores profissionalizados efetivos; em terceiro lugar, pelos professores profissionalizados não efetivos; e, por último, pelos professores provisórios com habilitação própria.

Verifiquei ao longo dos anos que por vezes, esta função se torna ingrata, pois deparamo-nos com vários obstáculos para conseguir desempenhá-la eficazmente. A incompatibilidade de horário para dialogar com os alunos da turma e a falta de espaço para reunir com eles são alguns dos exemplos mais relevantes.

Além destas limitações há ainda a destacar a falta de preparação pedagógica de alguns docentes. Recordo que senti determinados constrangimentos nos meus primeiros anos enquanto diretora de turma devido à minha inexperiência em lidar com situações melindrosas específicas que envolviam os encarregados de educação de alunos problemáticos. Fui aprendendo com os colegas mais experientes e, através da reflexão, alterando as minhas atitudes face a estas situações.

Era frequente este cargo ser atribuído para preenchimento de horário, com uma ou duas direções de turma, a professores não profissionalizados e com pouca experiência pedagógica.

Segundo a legislação, uma das horas atribuídas à direção de turma é destinada ao atendimento dos encarregados de educação. Por vezes esta hora era incompatível com o horário do E.E, revelando-se também insuficiente para a realização de um trabalho continuado.

Muitas vezes atendi alguns encarregados de educação fora do meu horário. No entanto, e apesar dos esforços empreendidos, por vezes chegava ao fim do ano letivo sem nunca ter falado com alguns encarregados de educação cuja presença se afigurava importante. De facto, por razões óbvias, quando chegam à escola nem todos os alunos trazem os pré-requisitos essenciais ao desenvolvimento das competências de base, porque

as crianças não estão todas nas mesmas condições face aos códigos, regras, linguagens e cultura escolares, umas têm o acesso facilitado pois pertencem a famílias que fornecem apoios ou que lhes criam um ambiente de familiaridade com o que é ensinado, para outras, tudo o que se passa na escola lhes é estranho, pois não estão familiarizadas com a sua linguagem e as suas regras (Leite, 2003:24).

Ao longo do meu percurso profissional tenho tido sempre a consciência de que é meu dever estar atualizada, quer para desempenhar os cargos, quer para implementar a prática do currículo relativamente à minha disciplina. Deste modo, em 31/08/92 (Diário da República nº30 de 5/02/93) concluí a profissionalização em exercício (13,5 valores) na Escola Superior de Setúbal.

Assim, em 1993 frequentei a ação de formação (Anexo1) “Métodos de Avaliação e Área Escola” dado que “a prática profissional deve constituir um quadro de referência abrangente, que reflete os muitos e variados aspetos da atividade de ensinar para promover o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, nomeadamente nos domínios de responsabilidade da prática docente, como o planeamento e preparação das aulas; o ambiente da sala de aula; ação de ensinar; responsabilidades profissionais.” (Danielson, 2007: 1).

Através do despacho normativo nº 30/2001 de 22 de junho é regulamentada a conceção de avaliação para a aprendizagem dos alunos do ensino básico, segundo o qual deverá existir “consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas”. Com a autonomia e a gestão das escolas foi atribuída mais uma hora ao diretor de turma para desenvolver o seu trabalho com os alunos, professores e encarregados de educação. As suas funções abrangem agora atividades diversificadas, como por exemplo:

- Eleição do delegado de turma e atribuição das suas funções;
- Registo de faltas e controlo de assiduidade;
- Contacto com os encarregados de educação e respetivo horário;
- Concretização de reuniões com os encarregados de educação;
- Organização do dossier da turma;
- Preparação e coordenação das reuniões do conselho de turma e encarregados de educação;
- Gestão dos conflitos da turma;
- Contacto regular com os professores da turma;
- Realização de entrevistas individuais com os encarregados de educação;
- Elaboração de estratégias adequadas à especificidade da turma visando o seu aperfeiçoamento;
- Articulação das atividades interdisciplinares.

Fazendo uma reflexão geral sobre o desempenho desta função, posso referir que o conhecimento que obtive dos alunos enquanto diretora de turma me permitiu diagnosticar as suas principais dificuldades - pessoais, familiares e socioeconómicas – sendo posteriormente útil à implementação de estratégias diversificadas tendo em vista a resolução de problemas no contexto das turmas.

De um modo geral, preocupei-me sempre em estabelecer boas relações interpessoais, em especial com os encarregados de educação das turmas de quem consegui toda a colaboração sempre que dela necessitei para em conjunto resolvermos situações pontuais de indisciplina dos seus educandos. Realizei em 2002 a ação de formação “Iniciação ao Processamento de Texto”. No ano letivo 2006 concluí a Licenciatura em

Ensino de Educação Visual Variante Educação Tecnológica (12 valores). Além de ter sido diretora de turma, integrei ainda o Secretariado de Exames.

1.2. Coordenação de departamento curricular

Iniciei as funções de coordenadora de departamento curricular no ano letivo de 2007/2008. Fui nomeada para desempenhar este cargo de aceitação obrigatória, uma vez que pertencia à categoria de professor titular do quadro de agrupamento. De acordo com a publicação do despacho nº16134/2008 a nomeação teve efeito a partir de 1 de setembro de 2007.

Nesta época, os docentes titulares eram uma minoria no agrupamento de Marvila. Com a divisão da carreira e o novo sistema de avaliação de desempenho docente as relações degradaram-se entre os professores, uma vez que era condição *sine qua non* os avaliadores serem professores titulares. Por sua vez, os docentes avaliados entendiam que estes não possuíam competência para o fazer. Esta situação constrangedora contribuiu para alterar radicalmente o relacionamento entre os professores na escola, como refere Formosinho et al (2010: 92-93) “a urgência de constituição do “corpo” de professores titulares deve-se sobretudo à necessidade de implementar o regime de avaliação do desempenho docente e deste modo, faz deslocar a suspensão sobre o mérito dos professores titulares para a credibilidade dos professores avaliadores burocraticamente fabricados.”

Este primeiro ano revelou-se bastante complexo a nível de coordenação do departamento devido, como afirmei anteriormente, às alterações da legislação em vigor e à junção dos departamentos curriculares, que passaram a integrar mais grupos de recrutamento. De facto, estas realidades contribuíram significativamente para gerar o clima de instabilidade que se instalou na escola, tornando-se difícil desenvolver um trabalho de partilha e de cooperação entre os colegas, como referem Formosinho et al (2010: 90) “parece ter sido uma intenção pragmática de criar com urgência um corpo de avaliadores de desempenho, mas foi recebida pela maioria dos professores como uma divisão maniqueísta da classe, como se colocasse os professores titulares do lado dos bons e os (simplesmente) professores do lado dos maus”.

Nesta altura era tudo muito recente. Havia muitas dúvidas sem resposta, especialmente sobre o acerca do processo de avaliação docente. Senti que não estava preparada e que devia fazer formação adequada ao desempenho deste cargo, uma vez que passou a ser

exigido aos coordenadores um domínio de várias áreas de atuação profissional que até então não se colocava. A liderança, a supervisão e a avaliação dos professores tornaram-se áreas-chave.

Nesta perspetiva Roldão salienta que é importante um sistema de avaliação que verifique e valide os diferentes desempenhos profissionais dos docentes, pois “a ação docente é o elemento essencial em cada escola para a prossecução do objetivo da melhoria das aprendizagens dos alunos, na gestão curricular é essencial um processo de tomada de decisões orientado para as finalidades que se pretendem atingir (Roldão, 1999: 37).

Em julho e setembro de 2008 tive a oportunidade de frequentar os cursos “Avaliação do Desempenho Docente e Supervisão Pedagógica” (Anexo1), obtendo a classificação de Muito Bom – 8,5; e “As Dinâmicas Organizacionais da Escola e o Modelo de Avaliação de Desempenho Docente” (Anexo1), obtendo a classificação de Bom -7,7, ambos na área da supervisão. Ministradas pela tutela aos docentes com cargos de supervisão estas ações de formação foram-me úteis, dado que naquela altura era difícil encontrar formação especificamente direcionada para o processo de supervisão. Toda a informação que recebi nestes cursos serviu para, juntamente com as minhas colegas em conselho pedagógico, elaborarmos os primeiros instrumentos de apoio à avaliação do desempenho docente utilizados no agrupamento.

Estes instrumentos de registo são o suporte e a fundamentação que garantem o preenchimento da ficha de avaliação global no processo de avaliação do desempenho docente. Assim, estes dois instrumentos de suporte têm propósitos diferentes: as fichas de avaliação classificam; os instrumentos de registo organizam a informação.

Em 2009, frequentei a sessão de formação “Windows Vista e Word 2007” (Anexo1), lecionada no âmbito do Plano TIC. No ano seguinte realizei o curso de formação “Os instrumentos de multimédia de desenho vetorial e composição gráfica na aplicação dos conteúdos de E.V.T., E.T.; E.V. Desenho A, e Oficinas de Artes” (Anexo1), tendo obtido a classificação de Excelente - 9,3. Ainda nesse ano frequentei as sessões de formação “Quadros Interativos” e “Powerpoint 2007 e Excel 2007” (Anexo1), lecionadas no âmbito do Plano TIC. Em 2011 realizei a formação “Novo Acordo

Ortográfico: a palavra, a frase e o texto” (Anexo1), tendo obtido a classificação Excelente – 9,6.

Ora, sendo a avaliação um processo que exige a obtenção de informação porque “é a expressão de um juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um ato perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação” (Pacheco, 1996: 129).

Independentemente da nossa conceção de avaliação, bem como da sua função específica, para avaliar devemos sempre considerar alguns instrumentos, pois “é fundamental precisar as circunstâncias, prever os instrumentos a utilizar e definir o dispositivo ou conjunto das modalidades previstas de levantamento e tratamento de toda a informação: circunstâncias e momentos; natureza das informações a recolher; instrumentos de ajuda à elaboração deste trabalho” (Hadji, 1993: 148).

No ano letivo de 2009/2010 fui novamente nomeada para coordenadora das Expressões pelo despacho nº09/D/0910 do diretor até ao ano letivo de 2012/2013. Pela necessidade de estar em sintonia com as exigências profissionais, e a fim de otimizar o meu desempenho na escola, procurei investir na minha formação. Assim, inscrevi-me no Mestrado de Supervisão Pedagógica, que considero muito útil para o meu desempenho. Concluí a parte curricular com as seguintes classificações:

- Modelos e Práticas de Supervisão Pedagógica I - 14 valores;
- Processo de Formação e desenvolvimento do Professor - 15 valores;
- Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem do Adulto - 14 valores;
- Metodologia de Investigação em Educação I - 18 valores;
- Metodologia de Investigação em Educação II2 - 13 valores;
- Conceção e Gestão de Projetos Educacionais - 14 valores;
- TIC Aplicada à Supervisão - 15 valores;
- Seminário de Apoio à Dissertação ou ao Trabalho de Projeto - 12 valores;
- Ética Deontologia e Profissionalismo - 17 valores.

Gostaria ainda de salientar que a partir do segundo ano nas funções de coordenadora a coordenação do departamento melhorou progressivamente como resultado da formação adquirida nesta área da supervisão, a qual me permitiu atualizar e aperfeiçoar os conhecimentos a nível geral, revelando-se útil ao desempenho das minhas funções.

No sentido de fomentar o trabalho colaborativo entre os docentes no meu agrupamento, em conselho pedagógico foi decidido que os horários dos docentes contemplariam 90 minutos de componente não letiva a fim de permitir aos grupos de recrutamento reunir semanalmente para o desenvolvimento de tarefas conjuntas. Este trabalho cooperativo concretiza-se, nomeadamente na realização de planificações e adequações curriculares aos alunos, construções de instrumentos e grelhas de avaliação, troca de experiências pedagógicas e reflexão sobre os seus resultados. Enquanto coordenadora, considero que este trabalho se tem revelado muito positivo, sobretudo por proporcionar a reflexão sobre o trabalho desenvolvido entre os docentes, porque “a auto supervisão torna-se mais importante, quando o supervisor é colega do mesmo grupo da disciplina ou departamento curricular, a sua ajuda adquire nova dimensão.” (Alves e Flores, 2011: 22).

No âmbito das minhas funções de coordenadora do departamento das expressões no ano letivo de 2010/2011 designei os relatores dos grupos de recrutamento. Coordenei, supervisionei e avaliei os relatores dos grupos de recrutamento, a saber: Ed. Física; Ed. Musical; e Ed. Especial. Observei as aulas de um docente de Educação Musical, com a função de relator, que não possuía qualquer docente do grupo superior na hierarquia. Desta forma, escolheu-me para observar as suas aulas.

Considero que ser coordenadora de departamento, hoje, exige uma constante postura de investigadora, no sentido de dar resposta aos desafios que me são colocados em permanência, como o que acabei de referir. Observei e avaliei igualmente as aulas dos docentes do meu grupo de Educação Visual. Nesse ano letivo (2010/2011) avaliei oito docentes.

O Decreto-Regulamentar nº26/2012 de 21 de fevereiro vem novamente alterar o sistema de avaliação dos docentes. Assim, o ano letivo de 2011/2012 é de preparação para o novo modelo de avaliação e, deste modo, os docentes não são avaliados, à exceção dos

professores contratados. Na qualidade de coordenadora de departamento coube-me a responsabilidade de avaliar seis docentes contratados de diferentes grupos: Educação Física, Educação Especial e Educação Visual.

2. Reflexão crítica na área da supervisão como coordenadora de departamento

2.1. Enquadramento teórico: o coordenador de departamento e o novo regime de avaliação docente

Neste capítulo abordarei o novo regime de avaliação do desempenho docente nos ciclos avaliativos dos biénios de 2007/2008 de 2009/2011, bem como no atual ciclo de 2012/2013. Referir-me-ei, em especial, às funções de coordenação e supervisão pedagógica do coordenador de departamento no regime de avaliação, com base na literatura, nos normativos e nas alterações introduzidas no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Na sequência da alteração do Estatuto da Carreira Docente, através do Decreto-Lei nº15/2007 de 19 de janeiro, a carreira docente foi dividida em duas categorias, professor e professor titular. Ao professor titular foi atribuída a função de coordenação de departamento curricular, ao qual competia avaliar os professores que integravam este órgão.

Assim, a publicação do Decreto-Lei nº200/2007 procurou definir as regras especiais para o primeiro concurso da categoria de professor titular, de modo a seleccionar os docentes pela análise dos elementos do seu currículo profissional e que mostrassem estar nas melhores condições para exercer as correspondentes funções.

Com a aceitação do lugar de professor titular, o artigo 23º do decreto citado determina “a obrigatoriedade do exercício efetivo das funções inerentes à categoria, fazendo cessar as situações de mobilidade anterior”.

De acordo com o decreto citado, a tutela pretendia dotar as escolas “de um corpo docente altamente qualificado, com mais experiência, mais formação e mais autoridade, que assegurasse em permanência as funções de organização das escolas, para a promoção do sucesso educativo, a prevenção do abandono escolar e a melhoria da qualidade das aprendizagens”.

Deste modo, os professores titulares ficariam vinculados ao agrupamento a que pertenciam, sendo nomeados para exercerem as funções e cargos específicos de aceitação obrigatória, como por exemplo o cargo de coordenador de departamento.

Com o Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril, a função de supervisão aparece associada ao exercício de cargos de gestão intermédia, dos quais são exemplo o diretor e o coordenador de departamento. São competências do coordenador de departamento: coordenar a prática científica e pedagógica dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino, consoante os casos; acompanhar e orientar a atividade profissional dos professores da disciplina ou área disciplinar, especialmente no período probatório; intervir no processo de avaliação do desempenho dos docentes das disciplinas, áreas disciplinares ou nível de ensino.

De acordo com o referido decreto, a gestão curricular é assegurada pelos departamentos curriculares, nos quais se integram os grupos de recrutamento por áreas disciplinares: Educação Pré-Escolar; 1ºCiclo; Línguas; Ciências Sociais e Humanas; Matemática e Ciências Experimentais; Expressões e Educação Especial.

Da aplicação deste regime, foram introduzidas alterações no sistema de avaliação de desempenho dos docentes, com consequências nas regras de progressão na carreira. Segundo o Estatuto da Carreira Docente é reforçado o papel da avaliação na melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo, bem como na valorização do trabalho e da profissão docente. Ainda no âmbito deste regime, instituem-se modalidades de supervisão da prática docente, como forma de garantir a qualidade do serviço educativo e a progressão na carreira.

Assim, por um lado, os docentes com melhores resultados na avaliação de desempenho são premiados com a progressão mais rápida. Simultaneamente, por outro lado, este sistema de avaliação permite diagnosticar situações que careçam de intervenção, identificando docentes que necessitem de formação adequada ao desenvolvimento da sua atividade profissional.

Em suma, a finalidade central deste sistema de avaliação docente consiste em identificar, promover e premiar o mérito, incidindo sobre a atividade letiva, através da

imposição de critérios de exigência, com repercussões na melhoria da qualidade da escola pública, do serviço educativo e na valorização de trabalho e da profissão docente (Estatuto da Carreira Docente, 2011).

Neste contexto, o trabalho desenvolvido pelos coordenadores de departamento curricular influencia favoravelmente a qualidade do trabalho dos docentes que coordena, devido às funções que lhe foram atribuídas, nomeadamente supervisionar e avaliar os seus pares, como refere o Decreto-Lei nº75/2010, de 23 de junho, art.35º, segundo o qual são competências do coordenador de departamento curricular:

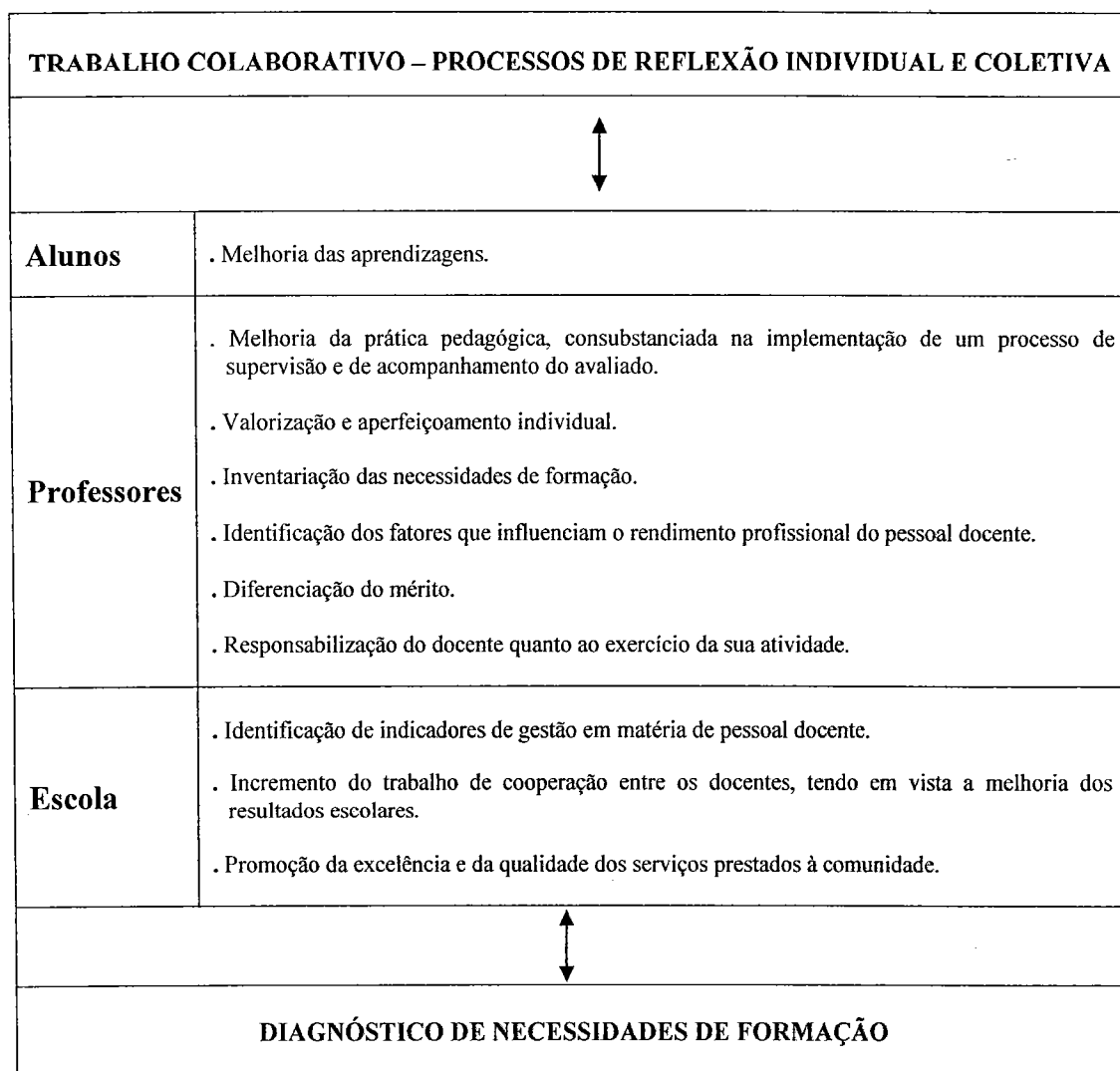
- a) Representar o respetivo departamento no conselho pedagógico;
- b) Convocar e presidir às reuniões do respetivo departamento, após cada conselho pedagógico;
- c) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o departamento curricular;
- d) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objetivos e conteúdos à situação concreta agrupamento de escolas;
- e) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços de Agrupamento de Escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica.
- f) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- g) Promover a realização de atividades de investigação, reflexão e estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;
- h) Apresentar ao diretor um relatório crítico anual do trabalho desenvolvido em articulação com os subcoordenadores os grupos disciplinares/conselhos de docentes que integram o departamento;
- i) Promover medidas de planificação e de avaliação das atividades do departamento no âmbito do plano anual de atividades;
- j) Organizar e conservar o dossier de departamento, facultando a sua consulta aos docentes;
- k) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia de agrupamento de escolas;
- l) Avaliar os professores relatores;

- m) Estimular a cooperação com outras escolas da região, no que se refere à partilha e à dinamização de projetos de inovação pedagógica;
- n) Promover a articulação entre a formação inicial e a formação contínua dos professores do departamento e apoiar os professores menos experientes;
- o) Colaborar com as estruturas de formação contínua na identificação das necessidades de formação dos professores do departamento;
- p) Dinamizar a discussão pedagógica, no seu departamento, e propor ao conselho pedagógico a apreciação do que for considerado importante para a promoção da melhoria da qualidade pedagógica do trabalho desenvolvido no agrupamento;
- q) Articular com os subcoordenadores dos grupos disciplinares/conselhos de docentes e os diferentes docentes as atividades de desenvolvimento e enriquecimento curricular a desenvolver pelo respetivo departamento.

Deste modo, são vários os domínios de atuação do coordenador de departamento, sendo necessário possuir um vasto leque de conhecimentos para desempenhar esta atividade. Assim, o coordenador de departamento é descrito como um órgão de gestão pedagógica direcionado para a coordenação, supervisão e avaliação da prática docente.

De acordo com o estatuto da carreira docente, a escola quer-se uma organização de qualidade, sendo a supervisão da prática docente uma forma de garantir a qualidade educativa através da avaliação docente. Deste modo, o quadro seguinte é bem ilustrativo das potencialidades que a avaliação apresenta.

Quadro 1 – Potencialidades do processo de avaliação do desempenho docente
(Coelho e Oliveira, 2011: 16)



Nesta perspetiva, a atuação central da supervisão é o ensino-aprendizagem, que abrange, por exemplo, o currículo escolar, a planificação e a avaliação das atividades, o plano estratégico de melhoria dos alunos, as relações interpessoais, a formação contínua, entre muitas outras questões,

a prática pedagógica incide diretamente sobre o processo de ensino-aprendizagem que, por sua vez, pressupõe e facilita o desenvolvimento do aluno e do professor em formação. Mas também o supervisor ou orientador da prática pedagógica se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem (Alarcão, 2010:45).

Neste contexto considero que deverá existir uma interação positiva dos dois lados (supervisor e supervisionado), assim como, um relacionamento de abertura suficiente,

relativamente à sua orientação pedagógica, de modo a que o supervisor se constitua um guia, facilitando e apoiando o supervisionado. Deste modo, estar-se-á a promover o crescimento profissional recíproco, pois o desenvolvimento de competências profissionais adquire-se a partir da reflexão sobre a ação, bem como através do trabalho colaborativo entre ambos.

Em situações de comunicação e educação, o consenso não é um estado natural, sendo por isso necessário desenvolver aquilo que Schön (1994:88), citado por Leite (2003:10), designa como “cultura de aprender com o outro”. Segundo este autor, é na diversidade de opiniões, no confronto de ideias e na procura de consensos que a Educação evolui. Há, pois, que aceitar o desafio de aprender a trabalhar em equipa.

Atualmente, a avaliação docente não visa apenas a avaliação das aprendizagens dos alunos como afirmava Formosinho (2010), abrangendo um campo mais vasto, que inclui projetos pedagógicos, currículos e programas escolares.

Nesta perspetiva, o sistema educativo tem de ser visto como um todo, isto é, a prestação de cada um dos elementos da equipa terá reflexo nos resultados finais expectáveis, relativamente ao projeto educativo da escola. Assim, “só se conseguirão alcançar os objetivos e metas definidos no projeto educativo, no plano anual de atividades ou no projeto curricular de turma, se cada um dos docentes, contribuir de forma positiva para os mesmos, cumprindo a sua quota-parte” (Busto e Maia, 2009:18).

Neste sentido, tem que haver uma estrutura de avaliação e um objetivo transversal a todos os projetos como referencial de avaliação: “Projeto Educativo de Escola/Agrupamento (PEE/A); Projeto Curricular de Escola/Agrupamento (PCE/A); Projeto Curricular de Turma /PCT); Plano Anual de Atividades (PAA); Projetos sectoriais (PS)”, (Alves e Flores 2011:208). O quadro seguinte sistematiza esta informação.

Quadro 2 - Relação entre as subdimensões dos projetos no contexto da dimensão nuclear
(Alves e Flores 2011:209)

Dimensões	Subdimensões				
Nuclear	PEE/A	PCE/A	PCT	PAA	PS
	Organização e gestão escolar	• Organização e gestão escolar • Projeto curricular de turma (PCT) • Plano anual e plurianual de atividades (PAA) • Projetos de enriquecimento curricular	• Diagnóstico da turma • Estratégia de ação • Organização	• Fundamentação • Estratégia de ação	• Fundamentação • Estratégia de ação
	Desenvolvimento curricular	• Competências, objetivos e conteúdos • Metodologias • Recursos Educativos • Avaliação das aprendizagens	• Desenvolvimento curricular		
		• Competências, objetivos e conteúdos • Metodologias • Recursos Educativos • Avaliação das aprendizagens			
	Organização estratégica	• Autoavaliação			
		• Divulgação	• Divulgação	• Divulgação	• Divulgação
	Resultados Avaliação	• Avaliação	• Avaliação	• Avaliação	• Avaliação

Nesta sequência, o art.º 8º do Decreto-Regulamentar nº2/2008 determina que a avaliação tenha como referência os objetivos e as metas fixados no projeto educativo e no plano anual de atividades, os indicadores de medida estabelecidos pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e, ainda, os objetivos fixados no projeto curricular de turma.

Assim, esta conceção de currículo

implica e contém em si mesmo todo um amplo conjunto de operações como a classificação e contextualização dos objetivos do programa e a determinação de outros em função das necessidades dos alunos; a estruturação geral do currículo; o estabelecimento de prioridades; a seleção de técnicas didáticas; a integração das atividades escolares com as extra escolares, das planificações com as espontâneas; a acomodação dos conteúdos às condições do contexto sócio cultural, do progresso dos alunos e dos recursos existentes etc. (Zabalza, 1993:26).

Neste contexto, os professores devem possuir formação adequada na área do currículo e do desenvolvimento curricular para o exercício das suas funções, porque no sistema português, e em outros de características idênticas, durante décadas a formação nesta área foi rara (Roldão,1999).

De um modo geral, verificou-se que alguns professores cumpriam rigorosamente o programa da sua disciplina, não sendo este visto como um instrumento entre muitos outros, ou seja, um meio e não um fim. Na verdade o programa não se cumpre, o que deverá ser cumprido é, isso sim, o currículo, concebido para promover determinadas aprendizagens.

Apesar das múltiplas interpretações do conceito de currículo - relativamente ao conteúdo, à sua construção e ao seu desenvolvimento (Apple, 1997; Ribeiro, 1990, citado por Roldão,1999) - podemos afirmar que o currículo escolar é constituído pelo conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente relevantes num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.

A avaliação do desempenho concretiza-se em quatro dimensões distintas, de acordo com art.42º do nº2 do Estatuto da Carreira Docente e art.4º do Decreto-Regulamentar nº2/2008:

- Vertente profissional e ética;
- Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- Participação na escola e relação com a comunidade escolar;
- Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

Neste processo é exigido, então, que o coordenador de departamento na sua atuação esteja a par da panóplia de documentos que são a base do processo da avaliação docente. Refira-se ainda que o desempenho eficaz desta atividade depende da capacidade de gestão do coordenador, pois como salientam Alarcão e Tavares (2010:47) “se focarmos a nossa atenção na atividade do supervisor como professor, o acento talvez deva colocar-se na docência, no ensino, na capacidade de ajudar a aprender (ou a desaprender para empreender de uma maneira diferente)”.

De acordo com o decreto citado, a fixação dos objetivos individuais aparece integrada no ciclo anual de gestão de cada serviço ou organismo, a qual apresenta várias fases:

- a) Estabelecimento do plano de atividades para o ano seguinte, tendo em conta os objetivos estratégicos, as orientações da tutela ou, no caso das autarquias do órgão executivo e as atribuições orgânicas;
- b) Estabelecimento dos objetivos de cada unidade orgânica a prosseguir no ano seguinte;
- c) Estabelecimento dos objetivos individuais e de responsabilidade partilhada a atingir por cada trabalhador e ou equipa no ano seguinte;
- d) Elaboração do relatório de atividades.

Como refere este normativo, a avaliação de desempenho realiza-se no final de cada período de dois anos e reporta-se ao tempo de serviço nele prestado.

São intervenientes no processo de avaliação do pessoal docente no biénio 2007/2009:

- a) O Avaliado;
- b) Os Avaliadores;
- c) A Comissão de Coordenação da Avaliação do Desempenho.

Neste contexto, existem dificuldades relacionadas com a avaliação, pois os avaliadores não estão satisfeitos com a ADD, colocando em causa a sua legitimidade para avaliar “ao nível pedagógico [pois] consideram que o avaliador não pode impor-se como um modelo, porque existem diferentes visões, diferentes estilos, mas qualquer um deles pode ser eficaz” (Alves e Flores, 2011:219).

Relativamente às condições que aparecem associadas a uma avaliação indutora do crescimento profissional dos professores, Simões (2000: 20) identifica três fatores que influenciam o processo de avaliação orientado para o crescimento, a saber: a) as características do professor; b) as características da supervisão; c) as características organizacionais. Segundo o autor, as características dos indivíduos dizem respeito, quer aos professores avaliados, quer aos avaliadores, porque os professores só se desenvolverão profissionalmente se quiserem ou souberem aproveitar as oportunidades que se lhes apresentam para tal efeito.

A perspetiva da supervisão para o desenvolvimento visa acompanhar os desempenhos profissionais através de um trabalho de colaboração e reflexão do seu percurso, incluindo a regulamentação dos normativos em relação aos cargos, assim como algumas considerações à luz dos teóricos. Formosinho et al (2010: 105) aponta quatro finalidades:

- a) A prestação de contas do desempenho docente corrente numa base regular;
- b) A gestão das carreiras profissionais (lugar, acesso a cargos, progressão na carreira, vencimento);
- c) O desenvolvimento do professor enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (ajuda individual e formação em contexto de trabalho;
- d) A melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.

Estas finalidades da avaliação dos professores apontam para objetos e destinatários distintos “requerem vários intervenientes no processo assim como diferentes tipos de informação, de indicadores e de instrumentos de avaliação e estão na base de diferentes tipos de relação entre avaliador e avaliado” (Formosinho et al, 2010:106).

A avaliação como controlo, por um lado; e como desenvolvimento, por outro; remete para o produto - estando a avaliação

centrada na responsabilização e na prestação de contas orientada para medir a eficácia dos professores através de resultados e de objetivos mensuráveis - e para o processo, considerando que a avaliação está associada ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, com a participação dos professores em todos os momentos, e para uma relação contratual não impositiva, entre o avaliador e o avaliado (Alves e Flores, 2011:234).

Os vários domínios de atuação do coordenador como supervisor devem concentrar-se, fundamentalmente, na gestão das aprendizagens, devendo também fomentar entre as pessoas que coordena a reflexão e a aprendizagem colaborativa, ajudar a organizar o pensamento e a ação. No processo de desenvolvimento profissional a interação com a atividade e com os outros são fundamentais, pois sendo a

escola constituída como uma organização que aprende ao longo da vida, porque sabe interpretar a sua história passada, ler a sua realidade presente e planificar o seu futuro na flexibilidade que só a abertura ecológica e o sentido de missão institucional conseguem proporcionar (Alarcão e Tavares, 2010:148).

Atualmente, o professor não deve ser encarado somente como um profissional transmissor de conhecimentos, mas como um decisor que desenvolve uma prática reflexiva no sentido de obter o sucesso educativo do aluno e o seu desenvolvimento integral. Este ato dá-lhe o poder de mudar, adequar e inovar pela via do conhecimento e do desenvolvimento de novas competências, ou seja, o professor é responsável pelo seu desenvolvimento profissional (Coelho e Oliveira 2010:70).

Deste modo, o modelo ecológico de desenvolvimento humano, tem vindo a revelar-se um referencial teórico estruturante da compreensão dos movimentos de autoformação, Neste modelo as dimensões da interação com a atividade e com os outros são fundamentais no processo de desenvolvimento. As novas tendências na área da supervisão apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégia que valoriza a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de autosupervisão e autoaprendizagem, bem como a capacidade de criar, gerir e partilhar o conhecimento (Alarcão e Roldão, 2008:17 e 19).

Com a publicação do Decreto-Regulamentar nº2/2010, de 23 de junho, inicia-se o segundo ciclo de avaliação. Segundo este decreto “o regime de avaliação de desempenho é mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permite identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva”.

Neste contexto de avaliação do desempenho docente, os professores com funções de relatores, são responsáveis pelo acompanhamento do desenvolvimento profissional dos professores avaliados ao longo do ciclo de avaliação, conforme referido no art. 14º do citado decreto.

Assim, compete aos coordenadores dos departamentos curriculares designar os relatores de acordo com os critérios previstos na lei, em conformidade com o art.13º do decreto anteriormente citado, segundo o qual o processo de designação deve obedecer aos seguintes critérios:

- Pertencer ao mesmo grupo de recrutamento do avaliado e ter posicionamento na carreira e grau académico iguais ou superiores ao deste, sempre que possível;
- Ser, preferencialmente, detentor de formação especializada em avaliação de desempenho.

Considera-se de igual modo pertinente atender ao perfil do relator, uma vez que este tem atribuições de supervisão pedagógica.

Nesta atuação, compete ao coordenador de departamento coordenar, supervisionar e avaliar o trabalho desenvolvido pelos relatores do seu departamento, competindo-lhe ainda avaliar os docentes com posicionamento mais elevado na carreira, desde que pertençam ao mesmo grupo de recrutamento. As atribuições dos intervenientes no processo de avaliação são as seguintes:

Quadro 3 – Intervenientes no processo de avaliação de desempenho docente
(Coelho e Oliveira, 2011:11)

Intervenientes internos à escola/agrupamento	
Intervenientes	Atribuições
Avaliado	• Envolver-se de forma ativa no processo avaliativo, responsabilizando-se pela melhoria do seu desempenho em função da informação recolhida durante o processo de avaliação. • Proceder à respetiva autoavaliação.
Comissão de Coordenação de Avaliação de Desempenho	• Coordenar e acompanhar todo o processo de Avaliação de Desempenho. • Assegurar a aplicação objetiva e coerente do sistema de avaliação de desempenho. • Elaborar a proposta de instrumento de registo. • Assegurar o respeito pelas percentagens máximas das menções de Muito Bom e de Excelente.
Júri de avaliação	• Proceder à atribuição fundamentada da classificação final a cada avaliado, sob proposta do relator. • Emitir recomendações destinadas à melhoria da prática pedagógica e à qualificação do desempenho profissional dos avaliados. • Aprovar o programa de formação para os docentes aos quais seja atribuída a menção de Regular ou Insuficiente. • Apreciar as reclamações e decidir em conformidade.
Relator	• Prestar ao avaliado o apoio que se mostre necessário ao longo do processo de avaliação. • Observar aulas (caso exista). • Apreciar o relatório de autoavaliação. • Realizar a entrevista (caso exista). • Preencher a ficha de avaliação global a apresentar ao júri. • Propor ao júri um programa de formação para os avaliadores cuja classificação proposta seja de Regular ou Insuficiente.
Coordenadores dos departamentos curriculares	• Designar os relatores, tendo em conta os critérios previstos na lei. • Avaliar o docente com posicionamento mais elevado na carreira, desde que pertença ao mesmo grupo de recrutamento. • Coordenar e supervisionar o trabalho desenvolvido pelos relatores. • Avaliar os relatores.

Intervenientes internos à escola/agrupamento	
Intervenientes	Atribuições
Diretor	• Avaliar o subdiretor e os adjuntos. • Avaliar os coordenadores de departamento curricular.
Conselho Científico da Avaliação para Professores	• Acompanhar e monitorizar o processo de avaliação de desempenho, no âmbito global do Sistema Educativo. • Estabelecer padrões de desempenho docente a nível nacional. • Emitir orientações quanto aos instrumentos de registo da informação relevante para efeitos da avaliação. • Elaborar, no final do ciclo, um relatório síntese sobre a aplicação do sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.
Gabinete de Apoio à Avaliação	• Garantir o apoio técnico e o aconselhamento necessário à boa execução do processo de avaliação.

Como refere o Decreto-Lei nº2/2010, de 23 de junho, os docentes com melhores resultados na avaliação de desempenho são premiados com a progressão mais rápida, isto é, a valorização do mérito traduz-se não só nas bonificações de tempo de serviço para progressão na carreira, mas também na progressão aos 5º e 7º escalões, sem dependência de vaga, para os docentes que obtenham na avaliação de desempenho as menções qualitativas, de Muito Bom ou de Excelente.

De acordo com o artigo 39º da Lei de Bases do Sistema Educativo “a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas”. Assim, consideram-se como eixos fundamentais da avaliação do desempenho dos docentes:

- O desenvolvimento profissional, associado à avaliação de desempenho docente;
- A melhoria das aprendizagens dos alunos;
- A melhoria do serviço prestado pelas escolas.

Neste sentido, como referem Coelho e Oliveira (2011:10), os normativos conferem protagonismo e liderança ao professor nos seguintes níveis:

- . **Macro:** no sistema político, através de orientações nacionais, quer em termos legislativos e de desenvolvimento curricular, quer de outros referentes;
- . **Meso:** na escola como instituição e nas relações organizacionais no seu interior, através das decisões tomadas pela escola, quer em termos das orientações plasmadas nos instrumentos de orientação e gestão pedagógica (Projeto Educativo de escola/agrupamento, Plano Anual de Atividades, Projetos Curriculares, Plano de Formação, entre outros), quer em termos das orientações transmitidas sobre o processo de avaliação de desempenho;
- . **Micro:** na prática docente através do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e assunção de um compromisso individual por cada docente, tendente à consecução das metas e objetivos constantes no Projeto educativo e Plano Anual de Atividades.

Deste modo, é necessário uma matriz de referência, designada por referencial de avaliação, traduzida numa abordagem realista e eficaz, de acordo com as condições específicas de cada escola, tendo por base referentes de duas ordens, externos e internos. Como explicam Alves e Flores (2011:210) “a referenciação proporciona a leitura da realidade, através da procura das referências criteriosamente adequadas ao contexto, seleção de critérios e operacionalização de um sistema de indicadores”. Como se pode observar no quadro que a seguir se apresenta.

Quadro 4 - Referentes externos e internos da avaliação de desempenho docente
(Coelho e Oliveira 2011: 17)

Nível	Avaliação de desempenho docente: normativos que enquadram os princípios orientadores, dimensões, domínios e objetivos.
Nível Externo	• Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo, com as alterações que foram introduzidas pelas Leis n.º 115/97 e 49/2005). • Decreto-Lei 15/2007 (Novo Estatuto da Carreira Docente, com as alterações que foram introduzidas pelos Decretos-Lei nº270/2009, de 30 de setembro, e 75/2010, de 23 de junho, respetivamente nona e décima alterações ao ECD). • Decreto-Lei 240/2001 (perfil geral do desempenho docente). • Decreto-Lei 241/2001 (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico).
Nível	Avaliação de desempenho docente: normativos que enquadram os princípios orientadores, dimensões, domínios e objetivos.
Nível Externo	• Decreto-Regulamentar 2/2010 (Regras de aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente). • Despacho nº 14420/2010 (Modelos de impressos das fichas de autoavaliação). • Portaria nº 926/2010, de 20 de setembro (docentes em condições específicas). • Despacho normativo nº 24/2010 (ponderação Curricular). • Despacho nº 16034/2010, que estabelece os padrões de desempenho estabelecidos a nível nacional, sob proposta do conselho científico para a avaliação de professores. • Orientações Curriculares. • Recomendações do Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP)
Nível Interno	Objetivos e metas fixados em • Projeto Educativo de escola/agrupamento • Plano Anual de Atividades • Instrumentos de registo criados pela/agrupamento • Objetivos individuais, sempre que o docente proceda à sua fixação • Diretivas da CCAD • Cronograma de ADD

O Conselho Científico para a avaliação de professores (CCAP) aprovou, a 14 de março de 2008, o documento Recomendações nº6/CCAO/2010, sobre a elaboração e aprovação pelos conselhos pedagógicos de instrumentos de registos normalizados previstos no Decreto-Regulamentar nº2/2008 – Recomendações.

De acordo com a proposta nº1/CCAP/2010, os padrões de desempenho definem as características fundamentais da profissão docente e as tarefas profissionais que dela decorrem, caracterizando a natureza, os saberes e os requisitos da profissão. Através dos normativos que regulamentam o processo de avaliação, os padrões de desempenho docente constituem um elemento de referência a nível nacional, visando auxiliar os professores a avaliar a sua atividade no contexto em que se inserem à luz do projeto educativo de cada agrupamento. Estes padrões estão organizados nos seguintes elementos estruturantes:

Quadro 5 - No âmbito da definição dos padrões de desempenho docente
(de acordo com a proposta nº1/CCAP/2010)

ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS ESTRUTURANTES	
DIMENSÕES	Profissional, social e ética – representa a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício profissional; e o compromisso com o desempenho profissional, no sentido da construção e uso do conhecimento profissional na promoção da qualidade do ensino.
	Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem – operacionaliza o eixo central da profissão docente envolvendo três vertentes fundamentais: planificação, que implica uma orientação estratégica da ação; operacionalização e regulação do processo ensino-aprendizagem, que implica eficácia e rigor na organização das atividades de ensino; e o exercício de análise e reflexão, no sentido de melhorar o ensino.
	Participação na escola e na relação com a comunidade educativa – considera as vertentes da ação docente relativas à concretização da missão da escola e sua organização, assim como a relação da escola com a comunidade. O docente como profissional integra a organização da escola, sendo por isso corresponsável pela sua orientação educativa e curricular, bem como pela visibilidade do serviço público que presta à sociedade. Há ainda que ter em conta o trabalho colaborativo com os colegas e a atuação relativamente à comunidade educativa e à sociedade em geral.
	Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida – resulta do reconhecimento de que o trabalho na profissão docente é legitimado pelo conhecimento específico e pela autonomia dos que exercem a profissão, o que requer a permanente reconstrução do conhecimento profissional. Entende-se conhecimento profissional como o conjunto articulado de elementos necessários ao desempenho da ação, que envolve saberes e competências no âmbito do currículo e da didática, dos conteúdos, dos processos de ensino e da sua adequação aos diferentes contextos e necessidades dos alunos.

ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS ESTRUTURANTES	
SUBDIMENSÕES (Níveis de desempenho)	Operacionalizam as dimensões em planos mais restritos, permitindo descrever com clareza os aspetos do desempenho docente, bem como os correspondentes deveres e responsabilidades, passíveis de serem observados ou documentados de acordo com uma escala que determina o seu grau de concretização. Assim, estes dados devem ser analisados de forma integrada e globalizante no interior da dimensão a que se reportam. Desta forma, os níveis propostos constituem uma orientação e um referencial no sentido de objetivar a apreciação do desempenho. Estes níveis permitem balizar e orientar a descrição de cada desempenho correspondente a cada dimensão, de acordo com referentes comuns, tendo como referência os níveis de avaliação de desempenho docente vigentes: Excelente, Muito Bom, Bom, Regular e Insuficiente.
INDICADORES	Traduzem a operacionalização do desempenho docente em evidências nas diversas subdivisões. Respondem à pergunta: como se deve caracterizar a ação desejável do docente em cada uma das (sub)dimensões?
CRITÉRIOS	Os critérios são elementos que permitem descrever e distinguir a qualidade dos desempenhos, tal como são identificados pelos indicadores. Através dos critérios é possível posicionar em níveis um desempenho relativo a uma das subdimensões. Assim, será possível saber, por exemplo, se as ações descritas em determinado conjunto de indicadores são realizadas com elevada, média ou baixa coerência, com rigor científico consistente ou insuficiente.

De acordo com o documento Recomendações nº6/CCAO/2010, a avaliação do desempenho docente deverá assentar num conjunto de princípios, dentre os quais se salientam os seguintes:

- **Clareza** – traduz-se na necessidade de definir de modo perfeitamente claro e compreensível, quer a natureza do processo de avaliação, quer os seus objetivos. Assim, todos os intervenientes no processo deverão ter o entendimento preciso e inequívoco sobre os termos em que a avaliação ocorre, o que se pretende com ela, quais os seus aspetos fundamentais e como pode ser desenvolvida. Desta forma, o próprio exercício de avaliação e as suas finalidades poderão ser convenientemente valorizados por todos, permitindo uma boa comunicação e um bom relacionamento pessoal.
- **Coerência e articulação na formulação dos objetivos** – exprime-se através da necessidade de procurar um equilíbrio interativo entre os diferentes tipos e níveis de objetivos a considerar (individuais e institucionais). É da maior importância que este conjunto de objetivos seja, tanto quanto possível, coerente e compatível entre si,

facilitando desse modo a sua valorização, tanto pelos docentes como pela escola, para potenciar esforços e atingir a eficácia dos resultados.

- **Fiabilidade e utilidade das informações em que a avaliação assenta** - deverá exprimir-se na solidez das informações seleccionadas e recolhidas e na forma como a contextualização dos dados é tomada em consideração, contribuindo para que o processo adquira a credibilidade exigível.
- **Diversificação dos métodos da avaliação e das fontes de dados** – deverá garantir a possibilidade de ter em conta, no quadro do processo de avaliação, diferentes perspetivas e abordagens, bem como várias fontes de informação, contribuindo para uma melhor adequação e rigor.
- **Criação de contextos favoráveis ao desenvolvimento da avaliação** - respeita a necessidade de assegurar as condições organizacionais de apoio ao processo de avaliação, designadamente a emergência de uma atitude de envolvimento e empenhamento dos membros da comunidade escolar no desenvolvimento do processo.

A publicação do Decreto-Lei 41/2012 vem alterar o Estatuto da Carreira Docente e o Decreto-Regulamentar nº26/2012, de 21 de fevereiro, refere que a experiência dos modelos de avaliação anteriores demonstrou a necessidade de garantir um modelo que vise simplificar o processo e promova um regime exigente, rigoroso, no qual se valorize a atividade letiva, isto é, o processo ensino-aprendizagem.

Deste modo, os ciclos de avaliação são mais longos (quatro anos), para minimizar os conflitos entre avaliadores e avaliados e é regulamentada uma avaliação externa e interna. A primeira centra-se na observação de aulas e no acompanhamento da prática pedagógica e científica do docente. Para este efeito, é constituída uma bolsa de avaliadores, formada por docentes de todos os grupos. Na avaliação interna é o coordenador de departamento curricular ou quem este designar. Compete ao avaliador interno a avaliação do desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados nas dimensões previstas:

- a) Científica e pedagógica;
- b) Participação na escola e relação com a comunidade;
- c) Formação contínua e desenvolvimento profissional.

Segundo o referido decreto, o coordenador de departamento para exercer esta função deverá possuir preferencialmente mestrado em supervisão pedagógica.

2.2. Supervisão como processo de desenvolvimento e de ensino-aprendizagem

A avaliação pelos pares é de certo modo uma forma de desenvolvimento profissional, devendo estar associada à supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da carreira. Neste caso “a função do supervisor deve ser, antes de mais, a de ajudar o professor a fazer a observação do seu próprio ensino, analisar, interpretar e refletir sobre os dados recolhidos e a procurar melhores soluções para as dificuldades e problemas que vão surgindo” (Parente, 2009:130, citado em Alves e Flores, 2011: 240). Portanto, qualquer tipo de avaliação significa colocar questões de avaliação nas intenções das pessoas em relação aos fins e às metas que se propõem atingir. Devemos ainda interrogar-nos sobre o sentido da avaliação, articulando os valores que lhe estão subjacentes com as intenções. No sentido de interpretar a realidade avaliada, a função do avaliador é a de

um construtor de sentido na medida em que o seu trabalho *de clínico* é o de ajudar à emergência do ou dos sentidos implicados na e por uma realidade descrita como opaca, complexa e equívoca. Mas, mais do que um parteiro, o avaliador - intérprete seria um barqueiro que ajuda a enfrentar o inesperado, ao deslocar as interrogações, ao fazer nascer novas questões e ao permitir fazer a irrupção de outras dimensões (Hadj, 1994:133).

É suposto a supervisão pedagógica contribuir para o processo de formação em exercício, devendo constituir um auxílio aos docentes no que diz respeito às suas competências. Assim, estes profissionais estarão aptos a exercer as suas funções de forma mais consistente e elaborada, pois segundo Katz, um educador pode, por exemplo,

estar suficientemente apto para conduzir uma discussão com os alunos, mas o seu desempenho pode variar muito de situação para situação. Se o problema é então uma grande amplitude na qualidade dos desempenhos, umas vezes muito bons outras muito maus, o educador em causa não terá provavelmente necessidade de uma formação específica sobre o melhor modo de lidar com as situações em discussão, mas beneficiaria mais em perceber o que motiva as flutuações na qualidade do seu desempenho, através de um acompanhamento que o ajude a estar mais atento aos incidentes ou situações que o ajudem a agir de forma inferior às suas capacidades (1995:5).

Neste sentido, as atitudes do supervisor revelam-se determinantes nas relações interpessoais, devendo ser dinâmicas, encorajantes e facilitadoras do processo de desenvolvimento profissional, como bem acentua Zahoric (1992), citado por Alarcão e Tavares (2010:71), há que

respeitar a filosofia de ensino do professor, muitas vezes inconscientes e que é necessário ajudar a trazer ao de cima através do desenvolvimento da pesquisa de autoconhecimento e autoreflexão, e de tomada de consciência da ética das posições assumidas, porque o ensino é uma atividade pessoal, e intransmissível.

Como é óbvio este processo de supervisão tem de assentar numa capacidade de observação, mas envolve também a reflexão e intuição necessárias para compreender as razões e o alcance dos fenómenos observados e as motivações dos sujeitos implicados (Alarcão e Tavares, 2010).

Alarcão e Roldão (2008:30) valorizam a reflexividade, pois esta irá traduzir-se numa maior exigência e autoexigência irá simultaneamente:

- Consciencializar para a complexidade da ação docente e para a necessidade de procurar e produzir conhecimento teórico para nela agir;
- Contribuir para a perceção da relação teoria/prática como um processo de produção de saber e não como uma dicotomia servida por uma lógica de aplicação;
- Promover uma atitude analítica da ação e da prática profissionais;
- Desenvolver o autoconhecimento e a autonomia;
- Proporcionar maior segurança no ato de ensinar;
- Conferir maior interesse às novas abordagens e uma motivação acrescida para a experimentação das mesmas.

Como descrito, o papel do supervisor é muito importante no estabelecimento do clima afetivo, relacional e facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem do formando. Muitos educadores consideram a proximidade, o calor humano e o apoio como atributos essenciais e valiosos na sua relação. Para Katz

a investigação parece confirmar que o calor humano por exemplo, está relacionado com a eficácia de um professor, quer ao nível escolar quer ao nível de orientação da prática pedagógica. No de julgar entanto, os orientadores podem-se sentir tentados a cair no erro de se aproximarem demais dos educadores pelos quais são responsáveis (1995:8).

Por diversas razões recomenda-se assim uma distância ótima entre os orientadores e os educadores, ao contrário de uma distância máxima ou mínima. No caso de a proximidade excessiva existir, o orientador poderá não ser capaz de ajudar o educador a reconhecer os seus pontos menos fortes. Aliás, poderá mesmo não se aperceber da existência desses aspetos que devem ser melhorados. Como refere Katz (1995), caso o formador e o formando se tornem demasiados próximos o primeiro poderá, não intencionalmente, influenciar o direito do segundo à privacidade. Ora, este direito deve ser preservado em qualquer circunstância. Existe ainda o perigo de o orientador tender a formular comentários acerca de alguns educadores a outros a quem esteja mais ligado. Algumas dessas considerações poderão ser inadvertidamente entendidas como negativas, gerando graves erros no despiste das necessidades e competências de um professor.

Nesta perspetiva, Alarcão e Tavares (2010:72) indicam os objetivos que o supervisor deve apontar visando o desenvolvimento nos formandos das seguintes capacidades e atitudes:

- a) Espírito de autoformação e desenvolvimento;
- b) Capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- c) Capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- d) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria;
- e) Capacidade de refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- f) Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos;
- g) Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;
- h) Capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Alves e Flores (2011:19) afirmam que a qualidade do ensino se prende com “um ensino sólido, que permite a aprendizagem por parte de uma grande diversidade de alunos, indo ao encontro das exigências da disciplina, dos objetivos de aprendizagem e das necessidades dos alunos num determinado contexto”.

Segundo Alarcão e Tavares (2010: 16:48), há quatro elementos essenciais à compreensão do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da supervisão ou orientação da prática pedagógica, a saber:

- Os sujeitos e o seu estágio de desenvolvimento, tendo em conta os principais aspetos da sua personalidade;
- As tarefas a realizar,
- Os conhecimentos a adquirir ou a mobilizar;
- A atmosfera afetivo-relacional envolvente.

Como em todo o ato de ensinar, o trabalho de auxiliar os outros na sua prática educativa implica uma relação humana, Alarcão e Tavares (2010) todas as relações têm que ter conteúdo e que as pessoas não podem simplesmente *relacionar-se* entre si sem algum conteúdo que seja de preocupação ou interesse mútuo.

Relativamente à avaliação, o ponto de partida de

todo o processo de ensino-aprendizagem será desejavelmente a autoavaliação das práticas que cada professor implementa, quer ao nível dos conhecimentos sobre os temas que domina, quer no que diz respeito aos métodos, estratégias e meios de avaliação que utiliza (Alves e Flores, 2011:9).

Neste caso de relações profissionais, “o conteúdo refere-se às preocupações pessoais dos dois ou mais indivíduos em interação, uma vez que não podemos responder de todas as formas possíveis, isto é, temos que fazer escolhas” (Katz, 1995:2). Portanto, o contexto educativo no seio de uma pedagogia que visa a participação deve primar

pelo diálogo vivo dos atores, em contexto com todos os pólos que formam que constituem o seu contexto. A demarcação de fundo está no estatuto ativo reconhecido ao sujeito, ator à forma como se perspetiva o que é o conhecimento e a cultura e ao modo como ambos se constroem na história pessoal e coletiva (Formosinho, Oliveira e Gambôa, 2011:54).

Para a orientação de práticas de supervisão pedagógica Alarcão e Tavares (2010) agruparam nove cenários, referindo que, obviamente, estes não devem ser entendidos como compartimentos estanques na medida em que os vários cenários não se excluem mutuamente, podendo coexistir no pressuposto de que todos eles contêm elementos válidos.

A estes cenários subjazem diferentes concepções relativas a questões de formação: relação entre teoria e prática; formação e investigação; noção de conhecimento como saber constituído e transmissível ou construção pessoal de saberes; papéis do supervisor e do professor; noção de educação e de formação de professores; assunção da escola como centro de formação ou mera estação telecomandada de serviço à formação. Em seguida, definem-se os cenários agrupados por Alarcão e Tavares (2010).

Cenário da imitação artesanal

Inicialmente este modelo consistia em fazer os futuros professores praticarem com o mestre, aquele que dominava e transmitia a sua arte. Inerentes a este modelo estavam as ideias da autoridade, e do mestre e do saber, associadas à crença da demonstração e da imitação. Esta crença assentava na ideia dos bons modelos e na perpetuação dessas qualidades através da imitação, procurando profissionalizar e socializar o professor de acordo com a atuação exemplar dos princípios que devia seguir passivamente. Um exemplo eram os estágios “clássicos”, em que havia um modelo a imitar, neste caso o professor metodólogo.

Cenário da aprendizagem pela descoberta

Esta abordagem reconhece ao futuro professor um papel ativo na aplicação experimental dos princípios que regem o ensino e a aprendizagem na análise das variáveis do seu contexto e na inovação pedagógica. Esta estratégia de formação pressupunha que o futuro professor conhecesse os modelos teóricos e, se possível, observasse diferentes professores em situações distintas ainda antes de iniciar o estágio pedagógico. Este modelo integrava a teoria e a prática.

Cenário behaviorista

Este modelo determina que o professor em formação é informado das competências que deve adquirir, traduzindo-se estas em objetivos operacionais. O docente é responsável pela aquisição, ao seu ritmo, dessas competências, através dos meios que lhe são disponibilizados e de entre os quais deve escolher os que considera adequados. A prática pedagógica gradual e acompanhada, processa-se com base em observações.

Cenário clínico

Este modelo caracteriza-se pela colaboração entre o professor e o supervisor com vista ao aperfeiçoamento da prática docente sustentada na observação e na análise das situações reais de ensino. A ideia de colaboração é um elemento-chave neste modelo. A iniciativa do professor é igualmente fundamental na medida em que este deve assumir uma atitude ativa e pedir a colaboração do supervisor para analisar situações-problema específicas. Da análise das características do modelo deduz-se que a sua utilização é mais apropriada no contexto da formação contínua do que no da formação inicial.

Cenário psicopedagógico

Neste modelo, o ciclo de supervisão da prática pedagógica consiste fundamentalmente em três etapas:

- a) Preparação da aula com o professor ou formando;
- b) Discussão da aula;
- c) Avaliação do ciclo de supervisão.

De referir que as etapas a) e b) se subdividem em planificação e interação. As estratégias a utilizar visam o desenvolvimento de um profissional informado e capaz de tomar decisões ajustadas.

Cenário pessoalista

Este modelo baseia-se no autoconhecimento e no autodesenvolvimento, fortemente influenciados pela psicologia cognitiva, com particular realce dos aspetos percetivos.

Nesta perspectiva a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento do professor em formação, às suas percepções, sentimentos e objetivos. Esta é, pois, uma perspectiva cognitiva e construtivista em que o autoconhecimento constitui a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do docente.

Cenário reflexivo

O processo formativo inerente a este cenário combina ação, experimentação e reflexão sobre a ação, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo a metodologia de aprender na prática, simultaneamente refletindo sobre o seu desempenho, o que conduz à construção ativa do conhecimento gerado na ação e sistematizado pela reflexão. Neste cenário o papel dos supervisores revela-se fundamental para auxiliar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir no momento e a sistematizarem o conhecimento através da interação entre pensamento e ação.

Cenário ecológico

Neste cenário tomam-se em consideração as dinâmicas sociais e sobretudo a dinâmica do processo sinérgico, que se estabelece na interação gerada entre o indivíduo em processo de desenvolvimento e o meio envolvente, também ele em sistemática transformação. No cenário ecológico compete à supervisão enquanto processo da formação providenciar e gerir experiências diversificadas em contextos variados. Deve ainda facilitar as transições ecológicas, possibilitando aos estagiários o exercício de novas atividades e de novos papéis, bem como a interação com novos atores. Estes três fatores de desenvolvimento formativo e profissional - atividades, papéis e relações interpessoais - são determinantes para o desenvolvimento humano e profissional dos indivíduos, assim como as matrizes que moldam a natureza dos contextos e das suas relações. No âmbito da supervisão afigura-se essencial compreender as relações que se estabelecem ao nível do microssistema e as variáveis nele introduzidas por influência dos outros sistemas como as alterações programáticas, as diferentes conceções de formação e de supervisão ou a valorização de competências profissionais pela sociedade.

Cenário dialógico

Neste cenário os professores são os principais atores, considerados mais no coletivo do que na sua individualidade. O desenvolvimento profissional dos docentes é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo, neste processo a linguagem desempenha um papel importante. O conhecimento e a regulação dos contextos situacionais bem como e a adoção de uma estratégia de diálogo, são centrais neste cenário.

3 – Considerações Finais

Este relatório serviu-me para legitimar as funções exercidas ao longo do meu percurso profissional, fundamentalmente na área da supervisão pedagógica enquanto coordenadora de departamento, e em simultâneo para perceber a que nível as minhas limitações se fizeram sentir.

Finalmente, este trabalho resume os bons resultados que obtive à luz dos teóricos, pois considero que o desenvolvimento profissional docente, tanto ao nível do supervisionado como do supervisor, deve basear-se na procura da qualidade e da responsabilidade, centradas na eficácia do desempenho.

Entendo que desenvolver a capacidade de melhorar continuamente a prática da atividade constitui a chave para se ser um professor bem-sucedido. Assim sendo, é óbvio que à reflexão está inerente a autoavaliação, que conduz inevitavelmente ao enfoque no desenvolvimento e na aprendizagem profissionais, como refere Nóvoa

há pessoas que “estabilizam” cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam, para desestabilizar de seguida. O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos (1992:36).

Muitos investigadores e educadores acreditam que a capacidade de refletir sobre a prática docente é a marca do verdadeiro profissional. Desta forma, considero importante a construção de um referencial abrangente para a prática profissional docente, dado que os resultados do ensino têm que ser valorizados e respeitar os padrões do programa. Devem ainda, obviamente, ser adequados aos alunos.

Neste sentido, os métodos de ensino, a avaliação proposta e a reflexão do professor têm que ir ao encontro desses mesmos resultados. Nesta perspetiva, Danielson (2007:17 e 19) indica um quadro de referência para a prática docente cujo objetivo é descrever a totalidade do ensino, com toda a sua complexidade, baseando-se na abordagem construtivista, segundo a qual os alunos devem compreender conceitos importantes e desenvolver capacidades cognitivas relevantes. Este quadro inclui também algumas atividades:

- planejar o ensino e refletir acerca dos passos seguintes;
- interagir com colegas – na sala dos professores, na escola e nos órgãos coletivos, quer da escola, quer ligados à comunidade, bem como desenvolver trabalho de colaboração na procura da melhoria do ensino;
- comunicar com os pais e com a comunidade mais alargada.

Perante a diversidade dos contextos de aprendizagem, julgo que o modo como se aprende tem influência na construção pessoal, social, cívica e cognitiva de quem aprende, pois “um espaço pedagógico que se caracteriza pelo poder comunicativo da estética, pelo poder ético do respeito por cada identidade pessoal e social, tornando porto seguro e amigável, abrindo-se ao lúdico e ao cultural é um garante das aprendizagens” (Formosinho, Oliveira e Gambôa, 2011:28).

Considero, pois, que para ser produtiva na supervisão, a reflexão sobre a prática educativa deve ser sistemática e analítica, porque é importante para o docente reconhecer que a aula não foi bem-sucedida. Este deve ser ainda capaz de determinar as razões que originaram esse resultado. Tendo em conta a importância da reflexão, é essencial que a discussão se dê num contexto de conforto e segurança,

um dos maiores dons que um professor experiente pode dar à profissão é servir como mentor de um principiante. Partilhando a sabedoria adquirida, o veterano pode poupar ao principiante muitas horas do seu tempo e inúmeras ocasiões de dúvidas nas suas próprias capacidades (Danielson, 2007:175).

3.1. Reflexão Pessoal

A literatura mostra-nos que são variados os modelos e as práticas de supervisão. Segundo a minha experiência e opinião, partilho com Alarcão e Roldão (2008) a premissa segundo a qual a supervisão pedagógica assenta numa perspetiva construtivista reflexiva de matriz ecológica, isto é, valoriza a reflexão e a aprendizagem baseadas na colaboração mútua. Simultaneamente, propicia o desenvolvimento de mecanismos de autosupervisão e autoaprendizagem, exponenciando a capacidade de gerar, conhecimento, partilhá-lo e geri-lo.

Neste sentido, escolhi definir o cenário clínico de Alarcão e Tavares (2010) no contexto da supervisão pedagógica por entender ser este o que mais se adequa ao processo formal de acompanhamento da prática profissional, pois visa o aperfeiçoamento da prática pedagógica através da colaboração entre professor e supervisor. Daí se deduz que este modelo de supervisão se revela o mais apropriado no contexto da formação contínua.

A atitude genérica do supervisor no âmbito das relações interpessoais deve basear-se em dinâmicas encorajadoras e facilitadoras do processo de desenvolvimento profissional de forma a estabelecer uma relação de trabalho baseada na confiança entre professor e supervisor. Para corresponder a esta confiança é fulcral ser-se eticamente responsável no exercício da sua atividade, pois “a consciência de normas orientadoras de conduta não impede os docentes de viverem conflitos na sua aplicação a situações concretas do quotidiano que se traduzem por autênticos dilemas éticos de difícil solução” (Estrela, 2003:13). Quer sob a perspetiva ética quer de qualidade pedagógica o supervisor deve constituir uma referência e estar sempre consciente da sua atitude na consolidação da identidade do supervisionado.

Neste contexto, e no exercício de funções na qualidade de supervisora, entendo que as minhas atitudes são determinantes nas relações que estabeleço diariamente com os meus pares. Julgo portanto essencial a existência de uma interação positiva entre o supervisor e o supervisionado. Deve ainda haver abertura suficiente quanto à orientação pedagógica no sentido de o supervisor se constituir um guia, facilitando e apoiando o supervisionado. Penso que o desenvolvimento de competências profissionais decorre da

reflexão sobre as ações quotidianas no sentido de aprofundar a experiência e de analisar a intenção por trás dessa ação. Nesta sequência deve portanto haver uma relação de colaboração mútua dado que a diversidade de opiniões, o confronto de pontos de vista diferentes e a procura de consensos são geradores de melhorias educacionais, revelando deste modo recíproco crescimento profissional. Os eixos centrais deste modelo de supervisão clínica são a ação, a reflexão e a colaboração.

Reconheço, pois, que é refletindo sobre as situações de aprendizagem e através do diálogo que o supervisor promove a autoestima e a autonomia do supervisionado, consciencializando-o também quanto às suas capacidades e constrangimentos. Segundo Formosinho et al (2010:106-107), “a reconceptualização da supervisão acentua os papéis de apoio, de escuta, de colaboração ativa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana, de experimentação refletida através da ação que procura responder ao problema identificado”. Hoje, neste contexto, a função do professor não é somente a de um transmissor de conhecimentos mas a de alguém interessado no êxito dos seus alunos e que reflete criticamente quanto à sua prática letiva, aperfeiçoando-a na prossecução de uma aprendizagem ainda mais eficaz pelos estudantes.

Também a autoformação do professor se tornou necessária ao longo de todo o seu percurso profissional no sentido de exercer as suas funções com qualidade e responsabilidade, pois “o desempenho docente parece ancorar-se numa perspetiva que valoriza a reflexão do próprio professor sobre a sua experiência e o processo de aprender como elemento essencial do percurso profissional do professor” (Formosinho et al, 2010:106-107).

Recordo ainda que quando fui nomeada para desempenhar o cargo de coordenadora senti não estar preparada para liderar ou supervisionar os meus pares. Em minha opinião, a liderança é geradora da dinâmica que se afigura essencial para influenciar os intervenientes em todo o processo de supervisão, nomeadamente fomentando a reflexão e a aprendizagem colaborativa no sentido de ajudar a organizar o pensamento e a operacionalização. Esta realidade implica qualidade e responsabilidade no desempenho, pois a relação do profissional com a sua própria atividade, por um lado, e com os seus

pares, por outro, assume-se como fundamental no processo de desenvolvimento profissional.

Deste modo, a frequência do mestrado em Supervisão Pedagógica proporcionou-me a aquisição de conhecimentos diversificados e enriquecedores para o meu desenvolvimento profissional no sentido de adquirir maior capacidade de análise e reflexão sobre o exercício da minha atividade.

Na qualidade de coordenadora de departamento e avaliadora reconheço que o currículo e a prática pedagógica constituem elementos essenciais à avaliação docente, já que permitem aliar os conhecimentos teóricos e a experiência adquirida. Ou seja, a pedagogia organiza-se em torno dos saberes que se constroem na ação com crenças, valores e princípios.

É neste âmbito que o papel do professor se torna fundamental, pela forma como são planeadas e propostas as ideias e os conceitos, por um lado; e a maneira como são apresentados, por outro. Segundo Formosinho, Oliveira e Gambôa,

a pedagogia é um espaço *ambíguo* (...) de um-entre-três as ações, as teorias e as crenças, numa triangulação interativa e constantemente renovada. Convocar crenças, valores e princípios, analisar práticas e usar saberes e teorias constitui o movimento triangular de criação da pedagogia (2011:11).

Neste modelo clínico de prática acompanhada “colaboração” é a palavra-chave. Nesta medida, penso que face às situações problemáticas o professor deve ter uma atitude ativa e pedir a colaboração do supervisor sempre que necessário. Por seu lado, o supervisor deve assumir a atitude de um colega como elemento de apoio. Após a observação da ação o papel do supervisor consiste em auxiliar o docente a superar os possíveis constrangimentos em relação à ação seguinte, na medida em que os elementos básicos da supervisão clínica é são planificar, interagir e avaliar.

Por um lado, a reflexão motiva uma maior exigência profissional e consciencializa para a complexidade da ação e da prática profissional; por outro, desenvolve o autoconhecimento e a autonomia, proporcionando maior segurança na ação de ensinar (Alarcão e Roldão, 2008).

É importante que o supervisor também possua consciência do seu papel em todo este processo, quer como professor quer enquanto supervisor. Creio assim que a autoformação pode contribuir decisivamente para o desenvolvimento pessoal e profissional do supervisor, devendo verificar-se no decorrer de todo o seu percurso profissional. Assim, a avaliação que induz ao crescimento profissional docente refere-se tanto aos avaliados como aos avaliadores. Portanto, a ambição de se desenvolver em termos profissionais depende de cada pessoa.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. e Tavares, J. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Alves, M. e Flores, M. (2011). *Trabalho docente, formação e avaliação: Clarificar conceitos, fundamentar práticas*. Mangualde: Edições Pedago.
- Busto, M. e Maia, O. (2009). *Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente*. E&b data - Sistemas de Informação.
- Coelho, A. e Oliveira, M. (2011). *Novo guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Conselho Científico (2010). *Padrões de desempenho*, proposta nº1/CCA/10.
- Danielson, C. (2007) *Melhorar a prática profissional. Um quadro de referência para a docência*, Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº2/2010, de 23 de junho (Alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Estrela, M. (2003). *Pensamento ético-deontológico dos professores em estudos portugueses* In Cad. Rduc. FaE/UF Pel, Pelotas (21): 9-20jul/dez.2003.
- Formosinho, J.; Machado, J.; Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Formosinho, J.; Oliveira, R.; Gambôa (Org.). (2011). *O Trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.

- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- Katz, L. (1995). “Ajudando outros na sua prática educativa” in Katz, L. *Talks with Teachers of Young Children*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: ASA Editores.
- Marques R. (1990). *A escola e os pais: Como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Nóvoa, A. (Org.) (1992) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: Teoria E Práxis*. Porto: PORTO EDITORA.
- Rodrigues, I.; Araújo, J.; Botelho, L. (2011). *Estatuto da carreira docente*. Coimbra: Coimbra Editora
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença
- Silva, L. (1997). “A docência é uma profissão ética” in Estrela, M. (org). *Viver e Construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, pp. 161-190.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições Asa.

LEGISLAÇÃO

- Lei nº 46/86 (Lei de Bases do Sistema Educativo, com as alterações que foram introduzidas pelas Leis n.º 115/97 e 49/2005).
- Decreto-Lei 15/2007 (Novo Estatuto da Carreira Docente, com as alterações que foram introduzidas pelos Decretos-lei nº270/2009, de 30 de Setembro, e 75/2010, de 23 de Junho, respetivamente nona e décima alterações ao Estatuto da Carreira Docente).
- Decreto-Lei 240/2001 (perfil geral do desempenho docente).
- Decreto-Lei 241/2001 (Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico).
- Decreto-Regulamentar 2/2010 (Regras de aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente).
- Despacho nº 14420/2010 (Modelos de impressos das fichas de autoavaliação).
- Portaria nº 926/2010, de 20 de Setembro (docentes em condições específicas).
- Despacho normativo nº 24/2010 (ponderação Curricular).
- Despacho nº 16034/2010, que estabelece os padrões de desempenho estabelecidos a nível nacional, sob proposta do conselho científico para a avaliação de professores.

Orientações Curriculares

- A Portaria nº970/80 de 12 de Novembro vem revogar a portaria nº 679/77 define o perfil específico que deverá ter o diretor de turma.
- Decreto-lei nº 211-B de 1986 requisitos necessários para o desempenho diretor de turma.
- Lei nº30/2001 de 22 de Junho regulamenta avaliação para a aprendizagem dos alunos do ensino básico.
- Decreto-lei nº15/2007 de 19 de Janeiro a carreira docente foi dividida em duas categorias, professor e professor titular.
- Decreto regulamentar nº26/2012 de 21 de Fevereiro altera o sistema de avaliação de avaliação docente.
- Decreto-lei 41/2012, de 21 de Fevereiro (alteração do Estatuto da Carreira Docente).

Na sequência da alteração do Estatuto da Carreira Docente através do decreto-lei nº15/2007 de 19 de Janeiro a carreira docente foi dividida em duas categorias, professor e professor titular.

ANEXOS 1.

Formação realizada

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Marvila - Lisboa
2009 – 2010

Escolas: EB23 ☐ EB1 Prof. Agostinho da Silva ☐ EB1/JI Dr. João dos Santos ☐

DESPACHO
Nº.121/D/0910

Aos vinte e cinco dias do mês de Maio, do ano dois mil e dez, Ivan Nikolov Ivanov, Director do Agrupamento de Escolas Marvila, no uso das suas competências, nomeia a professora titular Maria Luísa Balocas Pereira, do grupo de recrutamento 240, aplicadora / suplente das provas de aferição, membro do júri / vigilante nos exames de equivalência à frequência no presente ano lectivo.

O Director





CERTIFICADO

Nome do Formando: **MARIA LUÍSA BALOCAS PEREIRA**

Bilhete de Identidade nº: 4009839

Local onde exerce funções: Agrupamento de Escolas de Marvila

Ação de Formação: **AS DINÂMICAS ORGANIZACIONAIS DA ESCOLA E O MODELO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE**

Registo de Acreditação: CCPFC/ACC-52765/08

Modalidade: Curso de Formação

Data de realização da Acção: de 11/09/2008 a 25/09/2008

Número de Horas da acção: 15 horas presenciais

Nº de Créditos atribuídos: 0,6 Créditos

Menção Quantitativa: 7,7 Valores (escala de 0 a 10)

Menção Qualitativa: Bom

Formadora: Maria da Conceição Martins Gonçalves - Registo de Acreditação Nº CCPFC/RFO- 02638/97

Lisboa, 30 de Setembro de 2008



Registo de Acreditação do Centro Nº CCPFC/ENT-AE-0911/08



CERTIFICADO

Nome do Formando: **MARIA LUÍSA BALOCAS PEREIRA**

Bilhete de Identidade nº: 4009839

Local onde exerce funções: Agrupamento de Escolas de Marvila

Acção de Formação: **AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

Registo de Acreditação: CCPFC/ACC-52768/08

Modalidade: Curso de Formação

Data de realização da Acção: de 04/07/2008 a 15/07/2008

Número de Horas da acção: 22,5 horas presenciais

Nº de Créditos atribuídos: 0,9 Créditos

Menção Quantitativa: 8,5 Valores (escala de 0 a 10)

Menção Qualitativa: Muito Bom

Formadora: Marianela da Silva Fernandez de Sá Cabral - Registo de Acreditação: CCPFC/RFO-09663/99

Lisboa, 7 de Agosto de 2008



Registo de Acreditação do Centro Nº CCPFC/ENT-AE-0911/08



AGRUPAMENTO
DE ESCOLAS
MARVILA

JARDIM DE INFANCIA
ESCOLAS BÁSICAS

Declaração

Para efeitos de entrega no Instituto Superior de Educação e Ciências e a pedido da interessada se declara que **Maria Luisa Balocas Pereira**, do Grupo 240 - Educação Visual e Tecnológica, conforme consta no seu Processo Individual exerceu os seguintes cargos:

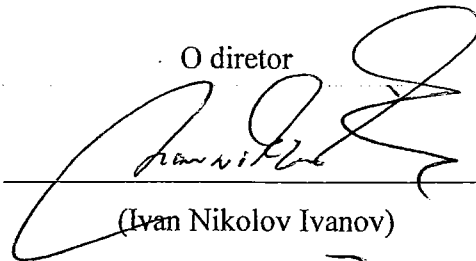
- 2007/2008, 2009/2010, 2010/2011 - Coordenadora Departamento Expressões.

A docente foi nomeada para Coordenadora Departamento Expressões por Despacho do diretor nº09/D/0910 até ao ano lectivo 2012/2013.

Por ser verdade e me ter sido pedida, passo a presente declaração que vai por mim assinada e autenticada com selo branco em uso neste Estabelecimento de Ensino.

Lisboa, 14 de Fevereiro de 2012

O diretor


(Ivan Nikolov Ivanov)

/SR

Isec

CONFORME O ORIGINAL

09/10/2012



CENTRO DE FORMAÇÃO ANTÓNIO SÉRGIO

ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS OLIVAIS/MARVILA

Escola-Sede: ESCOLA SECUNDARIA PROFESSOR HERCULANO DE CARVALHO

Av. Dr. Francisco Luis Gomes 1800 LISBOA

Telef.: 8514837

Fax: 8534193

CERTIFICADO

Nome do Formando: MARIA LUISA BALOCAS PEREIRA

B. I. n.º: 4009839 Associado ☒ Esc. C + S Luis A. Verney

ACÇÃO DE FORMAÇÃO: " AVALIAÇÃO, MÉTODO E ÁREA ESCOLA "

Data: del a 13 de Julho de 1993

Duração: 13 dias

Modalidade:	Curso de Formação	☒	Oficina de Formação	☐
	Módulo de Formação	☐	Estágio	☒
	Seminário	☐	Projecto	☐
			Círculo de Estudo	☐

Nível:

Iniciação	☐
Aprofundamento	☒
Especialização	☐

Créditos: 3 (Três)

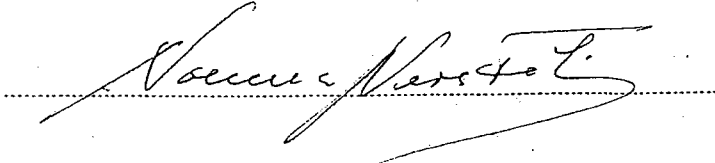
Formadores:

Bartolomeu Valente

Módulos:

Data 20 / 10 / 993

O Director do Centro de Formação



ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO VISUAL
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALMADA NEGREIROS
CCPFC/ENT-AP-0263/08

CERTIFICADO

Para os devidos efeitos e de acordo com as alterações introduzidas ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores pelo decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro se declara que:

Maria Luísa Balocas Pereira

concluiu com assiduidade e aproveitamento o curso de formação "*Os instrumentos de multimédia de desenho vectorial e composição gráfica na aplicação dos conteúdos de EVT, ET, EV, Desenho A e Oficina de Artes*", com o registo de acreditação n.º CCPFC/ACC-58345/09, no dia 27 de Fevereiro de 2010, no Colégio São Martinho - Coimbra, orientado pelo formador Luís Branco, com a duração de 30 horas presenciais a que correspondem **1,2 créditos**, tendo obtido a classificação de **Excelente - 9,3 valores numa escala de 1 a 10**.

Mais se certifica que, para os efeitos previstos no artigo 5º, do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente acção releva para efeitos de progressão em carreira de Professores dos Grupos 240, 530 e 600.

Para efeitos de aplicação do n.º 3 do artigo 14º do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, a presente acção releva para a progressão em carreira de Professores dos Grupos 240, 530 e 600.

Porto, 17 de Março de 2010

O Director do CEPAN
Centro de Formação
de Professores

(Adriano Costa)

Agrupamento de Escolas Marvila

Ata da Comissão de Participação

Maria José da Silva Balocas Pereira

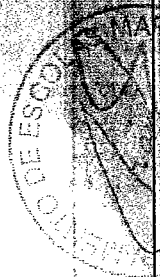
Presidente da Comissão

Assunto da reunião: "Quadro Interativos" seccionado no âmbito do Plano de TIC do agrupamento.

Lisboa, 26 de Julho de 2010


José Nunes

Coordenador PTE



João Afonso Louro

Director do Agrupamento de Escolas Marvila



Ministério da
EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS MARVILA- LISBOA

Escola Básica de 2º e 3º Ciclos de Marvila

Rua António Gedeão, 1950-346 Lisboa

Tel. 21 859 05 02

Fax. 21 837 37 09

E-mail: info@eb23-marvila.rcts.pt

DESPACHO

Nº.05/CE/07/08

Aos três dias de Outubro, de dois mil e sete, Ivan Nikolov Ivanov, na qualidade de Presidente do Conselho Executivo, do Agrupamento de Escolas Marvila, e para dar cumprimento ao disposto no Decreto-Lei nº 200/2007, de 22 de Maio, nomeia como Coordenadora de Departamento de Artes e Tecnologias, a professora titular Maria Luísa Balocas Pereira.

O Presidente do Conselho Executivo



Ministério da
EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Marvila - Lisboa
2006 – 2007

Escola: **EB23**

1C Prof. Agostinho da Silva

1C Dr. João dos Santos

JI Nº.5

DESPACHO
Nº. 31/CE/0607

Na qualidade de Vice-presidente do Conselho Executivo, no uso das competências delegadas pelo respectivo Presidente, nomeio a docente do Quadro de Agrupamento, do grupo de recrutamento 240, LUÍSA BALOCAS PEREIRA, para o secretariado de exames e provas de aferição 2007.

Lisboa, 27 de Abril de 2007

Conselho Executivo

Teresa Loureiro
(Vice-presidente)

Ministério da
EDUCAÇÃO

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS Marvila - Lisboa
2005 - 2006

Escola: **EB23**

1C Prof. Agostinho da Silva

1C Dr. João dos Santos

JI Nº.5

DESPACHO

Nº. 065/CE/0506

No uso das competências delegadas pelo Sr. Presidente do Conselho Executivo, dando cumprimento ao disposto no Despacho Normativo n.º 22/2006 de 31 de Março, bem como na Circular n.º 11/2006 de 7 de Abril de 2006 e na Norma 02/EB/2006, de 10 de Maio de 2006, do Júri Nacional de Exames, nomeia-se o(a) docente **MARIA LUÍSA BALOCAS PEREIRA** para as provas de exame nacionais e de equivalência à frequência na qualidade de:

- **Membro do secretariado de exames**

Lisboa, 17 de Maio de 2006.

Agrupamento de Escolas Marvila
Conselho Executivo

Teresa Loureiro
(Vice-Presidente)

Agrupamento de Escolas Marvila

Diploma de Participação

Maria Luísa Balocas Pereira

apresentou

o trabalho desenvolvido em Powerpoint 2007 e Excel 2007,
decorrente do âmbito do Plano de TIC do agrupamento

Lisboa, 08 de Julho de 2009


José Nunes

Coordenador de TIC




Ivan Nikolov Ivanov

Director do Agrupamento de Escolas Marvila

Agrupamento de Escolas Marvila Diploma de Participação

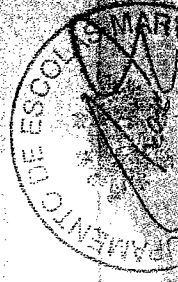
Maria Luísa Balocas Pereira

*Realização do curso em Windows Vista e Word 2007
participando no âmbito do Plano de TIC do agrupamento*

Lisboa, 08 de Julho de 2009


José Nunes

Coordenador de TIC



Ivan Nikolov Ivanov

Director do Agrupamento de Escolas Marvila



Carta de Curso

Grau de Licenciado(a)

Eu, Carlos António Alves dos Reis, reitor da Universidade Aberta, faço saber que:

Maria Luísa Balocas Pereira

natural de São Silvestre, Coimbra, tendo frequentado esta Universidade, concluiu em 15 de Março de 2006 a Licenciatura em Ensino de Educação Tecnológica Variante de Educação Visual e Tecnológica, com a classificação final de Doze valores, pelo que, em conformidade com as disposições legais em vigor, lhe mandei passar a presente carta de curso em que o(a) declaro habilitado(a) com o grau de

*Licenciado(a) em Ensino de Educação Tecnológica Variante de
Educação Visual e Tecnológica*

Universidade Aberta, vinte e seis de Março de dois mil e sete

A Administradora

Carlos António Alves dos Reis

O Reitor

CERTIFICADO DE HABILITAÇÕES

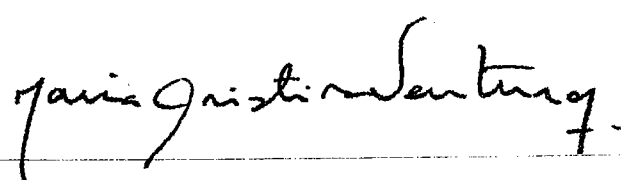
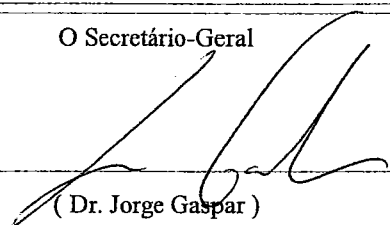
Especialização em Supervisão Pedagógica

Mestrado em Ciências da Educação

MARIA CRISTINA VENTURA, Presidente do Instituto Superior de Educação e Ciências, sito na Alameda das Linhas de Torres, 179, 1750-142 Lisboa, certifica que MARIA LUISA BALOCAS PEREIRA, filha de Aurélio da Costa Pereira e de Maria Diodinda Balocas Pereira, nascida em 17-09-1953, natural de São Silvestre * Coimbra, portadora do bilhete de identidade N°4009839 emitido em 11-02-2008 pelo arquivo de identificação de Lisboa, aluna N°20090748, obteve a aprovação nas seguintes unidades curriculares:

Ano	Cod.Un. Curricular	Unidade Curricular	Tipo	Data	Classificação	Créditos ECTS	Obs.
1º	MPSP	MODELOS E PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA I	SEMEST	22-11-2010	14 CATORZE VAL.	8	-----
1º	PFDP	PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR	SEMEST	21-10-2010	15 QUINZE VAL.	8	-----
1º	PDAA	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM DO ADULTO	SEMEST	01-06-2010	14 CATORZE VAL.	7	-----
1º	MIEI	METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO I	SEMEST	23-06-2010	18 DEZOITO VAL.	7	-----
1º	MIEII	METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO II	SEMEST	10-03-2011	13 TREZE VAL.	7	-----
1º	CGPE	CONCEPÇÃO E GESTÃO DE PROJECTOS EDUCATIVOS	SEMEST	10-12-2010	14 CATORZE VAL.	6	-----
1º	TAS	TIC APLICADA A SUPERVISÃO	SEMEST	03-02-2011	15 QUINZE VAL.	6	-----
2º	SADTP	SEMINÁRIO DE APOIO À DISSERTAÇÃO OU AO TRABALHO DE PROJECTO	SEMEST	08-07-2011	12 DOZE VAL.	6	-----
2º	EDP	ÉTICA, DEONTOLOGIA E PROFISSIONALIDADE	SEMEST	14-04-2011	17 DEZASSETTE VAL.	6	-----

Conclusão da parte curricular do Mestrado em Ciências da Educação a 08-07-2011 com a classificação final de 15 (quinze) valores.
Curso autorizado pelo Despacho n° 22381/2009, de 8 de Outubro

Lisboa, 19 de Julho de 2011		A Presidente	
O Secretário-Geral			
			
(Dr. Jorge Gaspar)		(Prof. Doutora Maria Cristina Ventura)	



CENTRO DE FORMAÇÃO DE ESCOLAS
António Sérgio

Registo de Acreditação CCPFC/ENT/AE - 1064/08

CERTIFICADO

O Centro de Formação de Escolas António Sérgio certifica que Maria Luísa Balocas Pereira, portador(a) do B.I. 4009839, concluiu com aproveitamento a seguinte acção de formação:

Designação: Novo Acordo Ortográfico: a palavra, a frase e o texto

Modalidade: Curso

Nº de registo de acreditação: CCPFC/ACC - 67089/11

Destinatários: Docentes do Ensino Básico e Secundário

Docentes do Grupo 100

Formador(a): Inês Maria Lopes Silva

Registo de acreditação: CCPFC/RFO-11670/00

Duração: 15 h

Créditos atribuídos: 0.6

Período de realização: 12/09/2011 a 13/09/2011

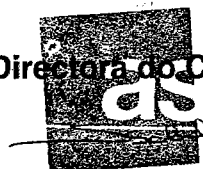
Local de realização: Escola Secundária Eça de Queiroz

Classificação quantitativa: 9,6

Classificação qualitativa: Excelente

Lisboa, 29 de Setembro de 2011.

A Directora do Centro de Formação,

 **as** CENTRO DE FORMAÇÃO DE ESCOLAS
António Sérgio

Rua Manuel Teixeira Gomes 1950-186 Lisboa
Tlf: 218310197 Fax: 218598723 Nif: 600029142



CENTRO DE FORMAÇÃO ANTÓNIO SÉRGIO
ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS OLIVAIS / MARVILA / BEATO

CERTIFICADO

Nome do Formando: **MARIA LUÍSA BALOCAS PEREIRA**

Bilhete de Identidade nº: **4009839**

Local onde exerce funções: **Escola E. B. 2,3 de Marvila**

Acção de Formação: **INICIAÇÃO AO PROCESSAMENTO DE TEXTO**

Data de realização da Acção: de **19/11/2002 a 04/12/2002**

Modalidade:

Curso de Formação ☒

Círculo de Estudos ☐

Oficina de Formação ☐

Projecto ☐

Créditos: **1**

Formadora: **Maria de la Salette Costa**

Lisboa, 6 de Dezembro de 2002

A Directora do Centro



(Noémia Neves Félix)