

SUPERVISÃO, CONHECIMENTO E MELHORIA – UMA TRIANGULAÇÃO TRANSFORMATIVA NAS ESCOLAS?

*Maria do Céu Roldão**

RESUMO: O conceito de supervisão tem-se constituído como um catalisador de contro-
vêrsia no campo da educação, na medida em que é atravessado por um conjunto de
leituras teóricas e perspetivas práticas que o podem remeter, no plano da atividade
profissional em geral, e particularmente na dos professores, para significados e usos
muito diversos.

A análise que adiante se desenvolve parte do pressuposto de que a atividade profes-
sional de ensinar requer um conhecimento específico bem diferenciado (Roldão,
2007; Montero, 2005) que sustente e legitime a qualidade do desempenho. O olhar
analítico que se apresenta visa debater o lugar ou lugares da supervisão nesse processo
como contributo eficaz para a qualidade do ensino que cada professor desenvolve.
Importa assim analisar algumas vertentes da multissignificância do conceito nos
seus quadros teóricos de referência (Mosher e Purpel, 1972; Alarcão e Tavares, 2003;
Alarcão e Roldão, 2008; Vieira, 2006); por outro lado, importa desvelar que leituras da
função supervisiva se constituíram como dominantes na cultura dos professores, das
escolas e do sistema, particularmente no caso português. Importa ainda compreender
como e porquê a supervisão é ou não mobilizada como dispositivo de construção de
conhecimento profissional e em que circunstâncias e contextos, argumentando-se em
favor das suas potencialidades transformativas, que podem configurar uma melhoria
sustentada, ou uma inovação instituinte (Sá-Chaves, 2002).

PALAVRAS-CHAVE: supervisão; ensino; conhecimento profissional; melhoria da escola;
desenvolvimento profissional.

* Universidade Católica Portuguesa.

SUPERVISÃO – HISTÓRIA BREVE DE UM PERCURSO EM TORNO DE UM CONCEITO

Situo o meu primeiro contacto com uma abordagem teórica do conceito de supervisão na década de 1980, na leitura de um livro de Ralph Mosher e David Purpel (1972) intitulado *Supervision: A reluctant profession*¹ que reli para a escrita deste artigo. A revisitação desta leitura revelou-se surpreendente pela atualidade, profundidade e acutilância da abordagem e pesquisa que sintetiza, e pela relação seminal com diversas outras teorizações que, mais recentes, têm sido definidoras do campo. A organização conceptual proposta neste texto adotou assim como eixo estruturante o referencial de Mosher e Purpel, revisitados à luz da investigação atual.

Tive a extraordinária oportunidade de ter sido aluna de um dos autores do livro supra referido. Ralph Mosher², professor e investigador da Graduate School da Universidade de Harvard, era docente convidado de um curso de mestrado que frequentei nos anos de 1984-1985, e esta leitura constituiu, no meu percurso, um verdadeiro momento de rutura conceptual e crescimento profissional. A abordagem proposta neste livro notável situa-se no plano da supervisão instituída, associada a funções explícitas no quadro do sistema norte-americano, desempenhadas pelos dois autores ao longo dos quinze anos anteriores à publicação (1972), funções que incluíram supervisão de professores em escolas problemáticas, supervisão/formação de diretores de escolas com altos níveis de insucesso, orientação de professores e supervisores (*counseling*) e investigação sobre o conceito e a prática de supervisão desenvolvida nos cursos de pós-graduação de que eram docentes na Universidade de Harvard. O desempenho dessas funções pelos autores, ambos também associados à produção investigativa de referência na área da Psicologia e do Desenvolvimento Moral, que estava no centro da agenda educativa e investigativa nos anos 1970 e 1980, sobretudo no mundo anglo-saxónico, culmina em propostas de teorização deste conceito de supervisão e da difícil mas necessária desmontagem da “relutância” com que era/é recebida por escolas e professores.

Revisitar essa leitura, datada mas atual e, para mim, fundadora, trouxe à discussão que neste artigo se propõe a perceção da permanência de muitas das questões levantadas e já muito investigadas à época, que subsistem

¹ Mosher, R. e Purpel, D., *Supervision: A reluctant profession*, 1972, Boston: Houghton Mifflin Company.

² Ralph Mosher, para além de ser um académico de referência na sua área, era um professor admirável e, na minha história pessoal, constituiu-se não só como uma influência poderosa, mas também como um amigo muito estimado, cuja memória aqui evoco com saudade.

quase intocadas nos dias de hoje e em contextos como o português, acerca da supervisão enquanto possível dispositivo permanente da vida das escolas, promotor da qualidade da organização e da melhoria do ensino. A supervisão atravessou todo o meu percurso profissional de forma constante ainda que em circunstâncias diversas, sendo a minha experiência mais recente de relação com a temática vivida no âmbito da docência e coordenação de formações pós-graduadas no campo da supervisão e avaliação de desempenho, implicando orientação e análise de investigação associada a esses processos³.

O texto de Mosher e Purpel permitiu-me equacionar algumas linhas de análise que brevemente retomo nesta introdução ao argumento deste artigo e que de certa forma fecham um *continuum* de reflexão – desde a “descoberta” do conceito num contexto de sujeito de formação à sua vivência e aprofundamento teórico, agora no papel de formadora e investigadora.

Mosher e Purpel (1972) argumentam em favor de um conceito de supervisão que combine harmoniosamente as tradições do que designam por *supervisão científica* (centrada na melhoria do desempenho e dos resultados) e *supervisão democrática* (em que se valoriza o desenvolvimento profissional do professor e se acentua a dimensão humanista e clínica da relação supervisiva). A sua sistematização de abordagens ao conceito já configura a maioria das visões que teorizações mais recentes sobre supervisão desenvolvidas em Portugal – de que destaco Isabel Alarcão e Flávia Vieira – vêm aprofundando, enriquecida pela desmontagem e análise de diversos modelos, cuja combinatória é, em muitos casos, a via prática mais adequada, dependendo das finalidades que se privilegiam. A discussão teórica de modelos conceptuais de análise, neste como noutros domínios, visa referenciar os conceitos a quadros interpretativos consistentes, que devem ser distinguidos, confrontados e repensados (Vasconcelos, 2009). Não se configuram como modelos normativos, distorção que por vezes identificamos na devolução das perceções dos atores envolvidos tal como é patente na investigação (Roldão, 2011).

Outra linha da análise dos mesmos autores, cuja atualidade me parece relevante, reporta-se ao reconhecimento do objeto múltiplo e integrado da supervisão, incidindo sobre: o ato de ensinar, o professor, o próprio currículo (enquanto aquilo que se espera que seja ensinado e aprendido) e a organização escola. Acentuam todavia a centralidade do ensino e da clarificação

³ Esta experiência mais recente desenvolveu-se ao longo das edições do curso de mestrado oferecido pela Universidade Católica Portuguesa em Supervisão de Professores e Avaliação de Desempenho (SPAD) desde 2008-2009 a 2011-2012 e num curso de especialização em Formação de Avaliadores administrada pelo ISCTE no ano de 2010-2011.

e aprofundamento do conhecimento sobre a ação de ensinar⁴, cuja nebulosidade, na sua perspetiva, inviabiliza uma supervisão eficaz e formadora:

A dificuldade de definir supervisão no campo da educação também resulta, em grande parte, de problemas teóricos não resolvidos. Em termos simples, falta-nos um entendimento satisfatório acerca do processo de ensinar (...). As nossas teorias da aprendizagem são inadequadas, os critérios para medir a eficácia do ensino são imprecisos, e existe um profundo desacordo acerca de qual o conhecimento – isto é, o currículo – que é mais importante ensinar (...). Quando conseguirmos obter mais conhecimento acerca do quê e como ensinar, e com que particulares efeitos nos estudantes, seremos muito menos vagos acerca da supervisão destes processos. (Mosher e Purpel, 1972: 3; Tradução e destaques da autora)

Esta imprecisão subsiste, sobretudo no que se refere à investigação sobre o próprio ato de ensinar (Roldão *et al.*, 2006), recitado nas franjas da investigação educacional, e acerca do qual continuamos a saber relativamente pouco.

Uma outra linha de análise que se mantém muito atual é expressa pelos autores ao assinalarem a conflitualidade que resulta da aproximação da supervisão a processos avaliativos e suas consequências, processo que a situação portuguesa de reação violenta dos professores face à introdução da Avaliação de Desempenho Docente (ADD), estabelecida em 2008 e anos seguintes, amplamente ilustrou.

Não subsistem dúvidas de que as tentativas para estabelecer um contexto de confiança e de apoio (na supervisão) são substancialmente comprometidas quando a avaliação (que, em última análise pode significar despedimento ou emprego) lhe é associada. A avaliação parece introduzir medo, suspeição e desconfiança na sua atitude. Os professores querem ajuda, apoio, ideias e sugestões, mas estão naturalmente relutantes em aceitar que se lhes diga o que devem ou não fazer, particularmente se há indícios de ameaça sob esse tipo de ajuda. (Idem: 70)

A relação entre os propósitos de melhoria (desenvolvimento profissional) e de regulação da progressão na carreira (controlo) corresponde de

⁴ No Centro de Estudos sobre Desenvolvimento Humano, da Universidade Católica Portuguesa, decorre um projeto de investigação que foi submetido à FCT em 2012, que procura acrescentar conhecimento nesta direção: “Como ensinam os professores – Um estudo de práticas docentes” (coord. Maria do Céu Roldão).

facto a dois desideratos de natureza diferente, o que se traduz no desconforto com a supervisão quando associada a avaliação. Permanece porém aberto o debate acerca das implicações da sua dissociação, que também gera dissonâncias num e noutro dos processos. Permanece igualmente em aberto a relação particularmente rejeitiva dos professores face a procedimentos de avaliação, por comparação com outras profissões e atividades. E importa ainda situar estas questões na sua relação com uma macroquestão bem mais complexa, de cariz sociocultural, relativa à desmontagem da negatividade ou valorização tendenciais face a processos avaliativos em geral, evidenciadas em sociedades de matrizes culturais distintas, como por exemplo países de matriz cultural latina ou países nórdicos.

Estas outras linhas de questionamento não constituem contudo o objeto central deste texto. Mas importa assinalar que a rejeição da supervisão, entendendo-se como implicando, entre outras dimensões, a abertura da aula de um professor ao escrutínio de outros seus pares, permanece um foco de resistência poderoso, mesmo quando não associada a avaliação.

SUPERVISÃO – A RESISTÊNCIA

Grande parte do estudo de Mosher e Purpel a que me venho referindo analisa e documenta também a “relutância” expressa numa representação predominantemente negativa e de resistência dos professores face à supervisão, que os autores em larga medida associam (1) aos modos como a supervisão se concretizou historicamente nas escolas, fortemente associada ao poder de controlo da administração (na situação americana, tal como na portuguesa) e (2) à cultura docente dominante, portadora de uma tradição individualista do exercício da docência (Hargreaves, 1994) insuficientemente aprofundada pelos próprios, o que facilita os equívocos e alegadamente legitima a “relutância”.

Não obstante a supervisão vir sendo um campo de investigação e formação crescentemente aprofundado no universo académico internacional e nacional, referenciando a autores como Christopher Day (2001), Carlos Marcelo (2009), Isabel Alarcão (2001, 2008) ou Flávia Vieira (2006), com particular incidência em Portugal a partir da década de 1990, e com destacado contributo de investigadores e departamentos universitários que vêm desenvolvendo formação e investigação relevante nesse domínio⁵, subsiste,

⁵ Desenvolveram uma tradição de investigação e formação particularmente influente nesta área as Universidades de Aveiro, Minho e Lisboa.

na representação dos docentes que a investigação devolve e a experiência confirma, uma resistência forte à instalação de práticas continuadas de supervisão no quadro quotidiano do trabalho docente (Roldão *et al.*, 2005).

Uma situação recente, em Portugal, que previu e incluiu (2009-2010) o exercício formativo de supervisão com observação de aulas, integrou-se no Período Probatório de Professores (PPP) que adiante se aborda em mais detalhe. Salienta-se, no que à “relutância” nos importa analisar, que essa supervisão, prevista para professores iniciantes, foi na prática exercida sobre professores com vários anos de serviço, nalguns casos excedendo quinze. Tal facto, sobre o qual foi produzida investigação, permitiu visibilizar uma resistência desses professores, por várias razões, mas destacando-se como razão central o facto de não serem principiantes e por isso não reconhecerem legitimidade e pertinência à supervisão (Roldão e Leite, 2012).

Numa conferência realizada em setembro de 2012 numa universidade brasileira⁶, dirigida a alunos e docentes das pós-graduações em Educação, sobre a temática da profissionalidade docente, defendi a necessidade de pensar e usar a supervisão como um dispositivo central permanente das escolas, no sentido de construir a proclamada melhoria do ensino e aprendizagem. Foi patente um desconforto imediato na audiência – professores da universidade e alunos de mestrado e doutoramento, na sua maioria docentes do ensino não superior – que se expressou no debate posterior. Os argumentos invocados estruturaram-se, na sua maioria, em torno da intrusão que tal desiderato parecia expressar face à alegada independência do professor no seu exercício.

Este pequeno apontamento vivencial assinala aqui a permanência nas culturas profissionais da relutância face ao exercício da supervisão, que Mosher e Purpel já sublinhavam, em formatos idênticos. Esta “relutância” pode ser explicada por muitas razões que a investigação documenta, nas quais se destaca a sua associação à entrada de outros no “jardim secreto” de cada professor, importando a expressão de Ivor Goodson por ele usada relativamente ao currículo, e aqui transferida para a docência, que consubstancia afinal o desenvolvimento do currículo, na sua vertente de operacionalização/realização. Outro conjunto de argumentos que os participantes no episódio referido expressaram era fundado na associação do conceito a uma função inspetiva ou de controlo, que consideravam incompatível com um processo de desenvolvimento profissional.

Nos exemplos aqui indicados de forma casuística, e que ocorreram em contextos de natureza diversa, a resistência à supervisão foi explicitada

⁶ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 13 de setembro de 2012.

pelo mesmo conjunto de razões: (1) associação a funções de controlo; (2) associação a uma alegada presunção de défice de saber profissional ou in experiência do professor supervisionado; e (3) desconforto com a implicação da supervisão com práticas de observação de aulas.

Tomo a reflexão sobre estas situações como o ponto de partida para a secção seguinte, em que se procura contextualizar a representação da supervisão relativamente a fatores históricos e contextuais, e referenciando-se a particularidades da cultura docente dominante, nomeadamente no contexto do sistema português.

SUPERVISÃO – A AUSÊNCIA

No sistema educativo português a supervisão circunscreve-se, no plano da sua exigência normativa e das práticas existentes, ao acompanhamento dos professores estagiários ou futuros professores nos períodos de exercício de prática profissional supervisionada que integram a formação inicial ou, na legislação após 2008⁷, no designado período probatório que assinalaria o primeiro ano de exercício, com carácter de certificação da aceitação ou não

⁷ 2008 foi o ano da publicação de um novo Estatuto da Carreira Docente (ECD) que foi legislado pelo DL n.º 15/2007 de 19 de janeiro. A avaliação de desempenho docente anterior à legislação de 2008, baseava-se essencialmente num relatório de autoavaliação, não implicava qualquer observação ou supervisão de aula e produzia resultados cuja distribuição massiva se situava na classificação de BOM, com quase nula discriminação de níveis de desempenho, a não ser residual quando referente a casos extremos.

A Avaliação de Desempenho Docente (ADD) de 2008, que regulamentou a vertente da avaliação prevista no ECD, foi estabelecida pelo DR n.º 2/2008 de 10 de janeiro. Esta regulamentação da ADD foi posteriormente modificada várias vezes e está atualmente revogada. Na sua versão base incluía a supervisão e observação de aulas por pares como elemento essencial. Estas políticas foram marcadas por enorme conflitualidade entre a administração e as escolas, professores e sindicatos, tendo sofrido sucessivas alterações.

O período probatório (PP) obrigatório, contemplado na mesma legislação, destinou-se a todos os professores que assumiam, pela primeira vez, um lugar de professor do quadro (ou seja, com estabilidade de emprego e de local de exercício de funções) de uma escola (pública ou privada), numa área disciplinar específica (por exemplo, Inglês) e/ou nível de ensino (pré-escolar, básico e/ou secundário) e que possuíssem menos de cinco anos de experiência docente. Este período teve a duração de um ano, destinou-se a professores com formação inicial concluída e decorreu na própria escola onde os professores foram colocados. Ao longo de um ano, cada docente recém-integrado na carreira foi acompanhado e apoiado, nas dimensões didática, pedagógica e científica, por um professor do quadro da escola – o professor mentor – a quem cabia facilitar e avaliar a integração do novo professor na comunidade educativa e nas funções a desempenhar.

Em 2011, na sequência de mudanças políticas resultantes de eleições, foi publicada nova legislação sobre a matéria (DL n.º 41/2012, de 21 fevereiro, e DR n.º 26/2012), segundo a qual toda a estrutura de procedimentos de ADD é remetida para o ano que antecede a mudança de escalão. Como a progressão na carreira se encontra congelada por tempo indeterminado, devido à crise

do candidato a professor, acompanhado nesse ano por um mentor (supervisor) responsável pelo acompanhamento, orientação e avaliação deste professor principiante.

No plano da operacionalização institucional de práticas de supervisão no sistema português de formação, nas últimas décadas, as situações de formalização de supervisão, traduzidas em determinação normativa, limitam-se assim quase inteiramente às situações de estágio ou prática pedagógica/prática profissional, integradas nos cursos de formação inicial de professores, quer nos modelos sequenciais quer nos modelos integrados destas formações, nas suas várias versões ao longo das últimas quatro décadas (Roldão, 2001).

O descritivo da função supervisiva nestas formações, quando explicitado, configura a supervisão como o apoio ao futuro professor (ou ao professor principiante, no caso do PPP), em função da sua inexperiência (formando/estagiário), da sua inexperiência e integração na escola e profissão (indução/período probatório), ou ainda no sentido de estabelecer a ponte entre os saberes mais teóricos desenvolvidos ao longo dos cursos e a sua transferência para a situação real de ensino, numa perspetiva aplicacionista. Por outro lado, o supervisor, no contexto de estágios e do período probatório⁸, desempenha também a função avaliativa, geralmente com carácter eliminatório, que implica o sucesso ou não da certificação do formando para a docência ou a aceitação ou exclusão do docente principiante para o exercício da profissão.

Esta delimitação ajuda a compreender como se vem construindo a consolidação das representações da supervisão como apoio ao professor cujo saber ainda é limitado, aparentemente dispensando-a para o profissional em plena autonomia. Poderíamos designar esta visão como tributária de uma teoria do défice, em tudo distante de uma perspetiva de desenvolvimento profissional continuado (Marcelo, 2009).

Exprime-se assim, nesta lógica organizativa da supervisão que a circunscreve aos segmentos iniciais da carreira, um conceito de conhecimento profissional empobrecido, assente na ideia do carácter prévio e relativamente definitivo do apetrechamento teórico/conteudinal e pedagógico/didático, complementado por um ou vários períodos de aplicação supervi-

financeira atual, na prática a ADD está efetivamente suspensa até que a situação se altere, o mesmo se passando com o período probatório de professores.

⁸ O período probatório, neste contexto, combina a perspetiva da indução – acompanhamento e apoio ao desenvolvimento profissional do professor no início de funções – e o controlo do acesso à profissão, mediante a avaliação certificativa que o acompanha.

sionada (estágios ou similares), oferecidos na formação inicial e portanto anteriores ao agir profissional em contexto.

Esta visão da construção do conhecimento do professor, subsidiária das próprias filosofias e práticas de formação predominantes ao longo de várias décadas, vem reforçando a ideia de que esse conhecimento se constitui sobretudo como um saber “prático” que se alimenta da experiência e não da teoria (Roldão, 2007, 2010) e instalou no grupo docente uma conceção praticista não analítica, assumindo que, para além do estágio prévio, a partir do momento do início da ação direta se desenvolveria o saber (1) por aplicação do saber “recebido” na formação inicial e (2) pela experiência subsequente, deixando de necessitar de *inputs* teóricos ou teorizadores. Reforça também os efeitos nocivos da associação supervisão-avaliação em termos de domínio do controlo na representação instalada na cultura docente, em detrimento da dimensão formativa na função supervisiva.

No contexto do exercício da profissão docente, nas escolas, a supervisão tem estado ausente do figurino da legislação que regula as escolas e a própria autonomia da organização. Tão-pouco se tem instituído por decisão dos atores no contexto escolar, a não ser em situações muito excecionais. Nalguns dos descritivos de funções das lideranças intermédias, retomada nos diversos normativos que se vêm sucedendo desde o DL n.º 115 A de 1998 (coordenação de departamento ou área; direção de turma e coordenação de direção de turma), referem-se funções de coordenação e orientação do trabalho docente dos pares, mas tal indicação não se objetiva em supervisão direta da ação de ensinar, sendo apropriada nas práticas como uma coordenação/orientação discursiva, por vezes burocrática, que, nalgumas situações de maior investimento dos atores, é trabalhada por meio de análise e discussão de planificações, materiais e critérios de avaliação dos alunos – mas permanece exterior à observação e análise da prática docente em aula.

E, todavia, é na escola que os professores na verdade se constroem e são modelados pela – e modelam ou transformam – cultura instalada. Canário (1991, 2005) sublinha esta dimensão fortíssima da socialização operada nos contextos de trabalho, afirmando que a escola é o lugar onde se aprende a ser professor. Se neste *locus* de socialização não se inscrevem, como instituintes, dispositivos de transformação cultural e profissional, de que a supervisão pode fazer parte, a tendência continuará a ser a perpetuação da visão solitária e fechada do trabalho docente em aula.

Na legislação associada ao designado processo de Avaliação de Desempenho Docente, iniciado em 2008 e atravessado pelos já referidos

níveis elevados de conflitualidade entre a administração e a classe docente e as escolas, nas sucessivas versões de que foi objeto, incluindo o normativo de 2011 que revogou os anteriores, consigna-se a supervisão nos próprios textos legais, associando-a à avaliação dos professores. Uma das muitas dificuldades que o lançamento deste processo desencadeou situa-se porventura nesta combinatória de finalidades expressas, que associava, no plano enunciado, uma intencionalidade de desenvolvimento profissional e uma lógica predominante de controlo, associada à avaliação do desempenho docente para progressão na carreira.

Esta tensão, introduzida no plano normativo, constitui também um dos campos teóricos mais controversos na literatura, quer no domínio da administração educativa quer no terreno do desenvolvimento profissional (Marcelo, 2009). A sua explicitação normativa introduziu, contudo, a questão da necessidade de dispositivos de supervisão (associados, na formulação do normativo, à avaliação dos professores) como elementos de construção do desiderato do desenvolvimento profissional e da melhoria da aprendizagem dos alunos.

A associação dos conceitos de supervisão e avaliação permaneceu ancorada num terreno comum ambíguo: a alegada melhoria visada pela supervisão (associada de forma simplista com a obrigatoriedade de observação de um certo número de aulas do professor pelo avaliador/supervisor, nos termos dos normativos) era apresentada como suporte da avaliação, induzindo assim a leitura da supervisão, aos olhos dos docentes, como um dispositivo “sinónimo” da indesejada observação de aulas e da sua avaliação. Aliás foi esta dimensão que constituiu um dos principais fatores, descritos na investigação, do maior desagrado dos docentes (CCAP, 2009).

Outro espaço normativo que prevê supervisão formal diz respeito ao Período Probatório de Professores (PPP), vocacionado para suportar a entrada na docência, já acima referenciado, associado ao mesmo conjunto de medidas de 2008 e anos seguintes sobre a carreira docente (ECD e ADD). Esta medida foi objeto de um programa de apoio no primeiro ano da sua implementação (2009-2010), protocolizado com uma equipa de uma universidade portuguesa com funções de acompanhamento, formação, supervisão, avaliação e investigação sobre o processo – *Programa de Supervisão, Acompanhamento e Avaliação do Período Probatório de Professores* (PSAAPPP)⁹. O Programa contemplou uma vertente investiga-

⁹ Universidade de Aveiro, equipa de investigadores coordenada por Nilza Costa, no âmbito do Laboratório para a Qualidade da Educação.

tiva que permitiu visibilizar e sistematizar a retoma de algumas das características já descritas de relação do sistema com a supervisão¹⁰.

Assim, por razões de desajuste administrativo¹¹ foram sujeitos do programa do Período Probatório, em 2009-2010, docentes contratados há vários anos, para poderem aceder pela primeira vez a um lugar de quadro efetivo, facto que gerou uma forte reação junto daqueles professores, visto que tinham já vários anos de serviço em contratação anual, e não eram pois principiantes, o que faz sentido atendendo à filosofia de “período probatório” com consequências no acesso à profissão. Mas outro fator de resistência identificado neste processo foi também visível nos dados de investigação recolhidos, para além deste efetivo e criticável desajuste: vários professores argumentaram também, em registos escritos que foram objeto de investigação desenvolvida sobre o Programa, não fazer sentido serem alvo de supervisão porque o seu conhecimento profissional estava certificado nas suas licenciaturas e/ou mestrados e estágios ou profissionalização, não se justificando, na sua perspetiva, qualquer processo de supervisão quando já eram professores no terreno, com experiência, cujo conhecimento não se devia por isso sujeitar a escrutínio (Leite e Roldão, 2012).

Em síntese, no sistema português, a supervisão tem estado historicamente circunscrita a (1) situações de formação inicial ou de início da profissão, implicando, no plano conceptual, o seu entendimento como um dispositivo adequado à formação ou apoio ao professor em formação ou principiante, inevitavelmente portador de um défice de experiência profes-

¹⁰ Um dossiê temático constituído por seis artigos de investigação produzidos pela equipa em causa está na fase final de preparação de publicação na revista brasileira *Ensaio*, Rio de Janeiro.

¹¹ Pode ler-se num dos artigos do referido dossiê temático (Roldão, M. C.; Reis, P. e Costa, N., 2012: 1-2): “No ano letivo de 2009-2010 (...), o Ministério da Educação (ME) pôs no terreno a primeira operacionalização do sistema de indução profissional previsto no Estatuto da Carreira Docente (ECD), como ano probatório para os professores em início de carreira, o que, na prática, corresponde, no sistema português, aos professores que entram pela primeira vez para a situação de efetividade de ocupação de uma vaga de quadro nacional de docentes. Considerando o número elevado de professores que passam muitos anos sem atingir este patamar, trabalhando precariamente em situação de contratação anual, sucessivamente renovada ou não, muitos dos professores objeto da medida em causa tinham, de facto, já muitos anos de desempenho docente. Por outro lado, o referido ECD, fruto de uma longa negociação com sindicatos, estabelecia numerosas cláusulas de exceção que dispensavam muitos professores deste ano probatório, nomeadamente aqueles que tivessem mais de cinco anos de serviço no mesmo grupo de docência. Assim, a grande maioria dos professores em período probatório no ano letivo que é objeto do conjunto de artigos de investigação reunidos neste dossiê temático, na verdade não correspondia ao perfil de professor principiante, eram sim em muitos casos professores que tinham apenas mudado de grupo de docência.”

sional ou (2) a situações (raras) de avaliação do desempenho para fins de progressão.

Apenas algumas situações de investigação-ação circunscritas, patentes em revisões de investigação (Estrela *et al.*, 2002; Estrela *et al.*, 2005) ou alguns programas formativos nacionais desenvolvidos em larga escala para as escolas, sobretudo do 1.º Ciclo, nos anos 2009-2011 (áreas de Língua Materna, Matemática e Ensino Experimental das Ciências), introduziram práticas de supervisão para professores no terreno em funções há vários anos¹².

A produção académica e investigativa e a formação pós-graduada no domínio da supervisão foram elas próprias também reflexo desta agenda política. Assim, a supervisão, que se constituiu desde a década de 1980 como um território investigativo muito relevante em várias das Universidades portuguesas com responsabilidades na formação de professores (nomeadamente, Minho, Aveiro, Lisboa) e a vastíssima produção que nelas se realizou associada a formações pós-graduada que se afirmaram ao longo das últimas três décadas, situou-se predominantemente no estudo da supervisão em contexto de formação inicial (Alarcão e Roldão, 2008).

Os cursos de pós-graduação mais recentes, nomeadamente os que se seguiram ou acompanharam as necessidades formativas geradas pelo processo de ADD, abriram um outro caminho investigativo e formativo sobre a supervisão em contexto de trabalho, documentado nas dissertações e projetos investigativos que se lhes associaram.

SUPERVISÃO – O CONCEITO

A análise desta vasta produção investigativa, quase sempre centrada na supervisão em situação de estágio, evidencia que a visão que se estabilizou na investigação portuguesa, amplamente subsidiária das influentes teorizações de Alarcão, Sá-Chaves e Vieira, postula um conceito de supervisão enquanto dispositivo de formação, que é tributário dos modelos clínico, humanista e ecológico, associados à epistemologia da prática e à reflexividade – conceitos centrais no pensamento de Donald Schön –, convergindo numa linha semelhante à que, algumas décadas atrás, Mosher e Purpel descreveram como tradição *democrática*. Vieira (2006) e Vieira e Moreira

¹² PNEP – Programa Nacional para o Ensino do Português, Plano da Matemática e Programa de Formação para o Ensino Experimental das Ciências. Conjunto de iniciativas ministeriais lançadas entre 2006 e 2009, com características diversas, mas assentes na formação em contexto e com apoio de supervisão.

(2009) introduzem neste quadro teórico uma forte componente de associação dos processos supervisivos à construção da autonomia profissional e pessoal do professor e à afirmação emancipatória do sujeito professor e do seu desenvolvimento profissional, como eixos centrais da supervisão de professores.

Vasconcelos (2009) e Leite (2007) aprofundam esta perspetiva em trabalhos sobre a organização da formação, e particularmente a supervisão nos cursos de formação de educadores de infância e professores de 1.º Ciclo, numa lógica de projeto, desenvolvida nos programas de formação em curso na Escola Superior de Educação de Lisboa. Estas abordagens incluem a preocupação de, pela via da supervisão, se influenciar, através do desenvolvimento do professor, o sucesso e a aprendizagem dos alunos. A preocupação com a vertente da melhoria da aprendizagem dos alunos, mediada pela supervisão dos docentes, tem também alguma visibilidade em alguns produtos investigativos finais de diversas formações desenvolvidas no âmbito da Universidade Católica nas sucessivas edições de uma formação pós-graduada em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Desempenho.

A vertente que Mosher e Purpel enunciaram como *tradição científica*, orientada para preocupações de eficácia acrescida do ensino, aparece assim numa escala menos significativa. Pode inferir-se que a supervisão como objeto de estudo tem sido muito trabalhada na comunidade científica portuguesa, mas, no seu interior, a dimensão da eficácia da supervisão na melhoria do ensino, tendo em vista o processo e os resultados desse ensino traduzidos em melhores aprendizagens dos alunos, tem tido menor incidência que outras dimensões associadas ao conceito (Roldão *et al.*, 2005).

Pode assim questionar-se, perante a evidência recorrente da ausência de supervisão, no seu sentido clínico e formativo, na prática quotidiana de escolas e professores, até que ponto grande parte do escasso impacto que a formação dita contínua, conferente ou não de grau, produzida em contexto, em centros de formação ou em sede de instituições universitárias e politécnicas, tem tido na melhoria da qualidade (Canhão, 2003; Roldão, 2000) se pode constituir como uma das variáveis cuja não ativação vem obstaculizando, de forma silenciosa mas persistente, a proclamada melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

E contudo esse dispositivo – a supervisão – transporta potencialidades transformativas que inquieta ver desperdiçadas. A necessidade de qualificar mais e melhor, de garantir que a escola assegura aos cidadãos o conhecimento, as competências e a cultura de que as sociedades de hoje, e as

peças que as integram, necessitam para viver melhor, e também para ser competitivos e para gerar desenvolvimento e sustentá-lo, está hoje na ordem do dia. Como já o estava, de forma diversa mas homóloga, em 1972, quando, numa América atravessada por grandes reformas curriculares e pela pressão política do tempo para elevar os níveis de qualidade das suas populações, sobretudo as desfavorecidas, se vivia também a premência política de fazer face às pressões simultaneamente da competição internacional e do desenvolvimento económico e social.

A história dos sistemas tem desde então tratado esta díade de forma pendular – ora privilegiando a competição, ora priorizando o desenvolvimento pessoal e social dos aprendentes. A realidade atual das crises políticas e sociais que atravessamos parece indicar que há poucos ganhos em tratar esta díade de forma mutuamente excludente. Falta porventura repensar os modos de síntese entre estes dois objetivos da educação escolar nas sociedades pós-industriais que são as nossas.

Afirmavam Mosher e Purpel (idem: 23) que inspiram a estrutura deste texto, referindo-se à necessidade de subir o nível do conhecimento dos professores tendo em vista a eficácia do ensino para todos, ou seja, a garantia de uma educação pública de qualidade:

Se esse (a melhoria do ensino) é o nosso compromisso, sejamos coerentes com ele e avaliemos os nossos progressos por referência a padrões de uma educação de qualidade para todos. É facilmente demonstrável que nem todas as crianças norte-americanas estão a receber uma educação de nível elevado (...); a educação pública atravessa dificuldades, muito profundas nas escolas dos centros urbanos e ligeiramente menores nas escolas suburbanas (...). A necessidade de supervisão – entendida como a necessidade de assegurar que as crianças recebem uma educação de boa qualidade e de ajudar os professores a proporcioná-la – existiria mesmo se houvesse menos dúvidas quanto à qualidade do ensino. (...), [de forma que] cada professor deveria expor o seu trabalho ao escrutínio dos colegas de modo a que as críticas recebidas pudessem estimular a melhoria do seu desempenho. Isto é o que os professores pedem aos seus alunos e deverão exigir-lo a si próprios.(...) A ênfase nos resultados do ensino é importante. Indica que o desempenho de um docente é inseparável dos seus efeitos – isto é, que o elemento essencial do desempenho de um docente se situa naquilo que os seus estudantes aprendem. (Mosher e Purpel, 1972: 79-80; Tradução e destaques da autora)

SUPERVISÃO – A NECESSIDADE

No período em que este artigo foi escrito (outubro de 2012), foi divulgado pelo Ministério da Educação e apresentado nos média, o *ranking* dos resultados dos exames dos 6.º, 9.º e 12.º anos das escolas portuguesas no ano de 2011-12, em que pela primeira vez se estabeleceu alguma relação com variáveis de contexto tais como o estatuto socioeconómico e o nível de instrução das famílias. Sem surpresa, o escalonamento das escolas evidencia uma correlação positiva, ainda que não determinista, entre estes resultados e as variáveis acima mencionadas, aspeto estudado à exaustão na investigação educacional desde a década de 1970, em universidades de todo o mundo ocidental. Contudo a comunicação social, provavelmente a opinião pública que ela condiciona e alguns dos seus fazedores, parecem ter descoberto uma realidade nova nesta associação.

A questão que esta vaga mediática em torno dos *rankings* pode colocar ao mundo da investigação e da escola deverá situar-se na pergunta – Para que serve então a escola? O que se faz, no sistema, nas escolas públicas e privadas, no interior do agir de cada docente, para contrariar, superar, reverter esta espécie de mistura de conformismo social com teoria dos dons, e subir de facto, e subir para todos e para o país que carece de qualificação educativa da sua população, o nível real das aprendizagens, intervindo na melhoria da qualidade do ensino? O que não se fez, enquanto se louvaram, e louvam, as escolas do topo do *ranking*, e se criticam as do fim da lista, sem perguntar se o mérito é da qualidade intelectual e do nível do meio sociocultural dos alunos ou/e da qualidade do ensino desenvolvido pelos seus professores e da liderança pedagógica que a estimula, regula e avalia? Onde se mede o valor acrescentado que a qualidade do ensino traz aos pontos de partida necessariamente diversos dos cidadãos, sobretudo quando transportam um desfavorecimento de partida? Onde se aproximam todos mais do direito que têm, todos, a ser (bem) educados, tenham nascido ou não no lado mais favorável da sociedade?

É neste ponto de saída que desejamos fechar este percurso transtemporal em torno da supervisão como conceito e da supervisão como dispositivo de transformação, potenciador da qualidade do ensino. O argumento central em favor desta potencialidade particular – que, na nossa perspetiva, está contida na supervisão de matriz reflexiva e clínica, desenvolvida como um *habitus*, no sentido que Pierre Bourdieu há muito cunhou para este conceito – reside na defesa de um movimento supervisivo gerado no interior das estruturas das escolas, liderado dentro delas, e aí avaliado nos seus resultados. Prende-se com a necessidade de compreender que a qualidade

do ensino depende de um acréscimo e uma transformação significativa do conhecimento profissional dos docentes como condição necessária, embora não única, da melhoria do ensino que deverá produzir melhores e mais equitativos níveis de aprendizagem.

Esse acréscimo depende largamente do abandono da visão empobrecida de um saber praticista não analítico, em favor da diversificação e enriquecimento do conhecimento profissional docente, analisando-o de portas abertas ao olhar de pares e/ou de supervisores, trabalhando sobre as práticas de ensino com instrumentos interpretativos teoricamente sustentados. Importa aprofundar o conhecimento e melhorar a ação, trabalhando em conjunto sobre eles, com a clara consciência de que hoje o profissional de ensino se confronta com muito maiores complexidades para o êxito da função que lhe compete, por força do ganho extraordinário – e da dificuldade acrescida – que significa o acesso de todos ao direito a serem (bem) educados.

E os *rankings*, no futuro, deverão então dizer mais ao público sobre o que faz a escola e os professores para conseguir os resultados que tem e para os melhorar. Porque realizar um registo de constatação de potencialidades de partida e condições de percurso de alguns, e falta delas noutros, é certamente útil e necessário. Mas não chega para suprir com efetiva qualidade a exigência social de cultura, qualificação, competência e conhecimento de todos os cidadãos. Impõe-se saber mais e trabalhar melhor sobre a real prática de ensino que ocorre diariamente nas escolas, para que a melhoria deixe de ser uma retórica ou um retrato conformista dos bem fadados e dos mal fadados pela inteligência ou pelo estatuto e *locus* de nascimento e pertença.

Serão os professores pouco sabedores? Formam as instituições mal os futuros professores? Nem uma coisa nem outra, ou talvez um pouco de ambas. Falta perguntar também: e o que acontece ao professor no quotidiano da escola? Como se comporta o coletivo no acolhimento dos principiantes? Que valia se dá nas escolas à produção e renovação do conhecimento mobilizado no agir quotidiano? Só a investigação continuada o pode clarificar. Só com conhecimento sustentado se pode contrariar a tendência para uma cegueira cultural, profissional e institucional, colada a uma representação de escola e de ensino herdada do século XIX e crescentemente ineficaz. Só investigando o que se faz, como se faz, porque se faz dentro dos contextos de ensino, e gerando dispositivos de desenvolvimento, é que se pode começar a olhar o conhecimento profissional de um professor não como um saber fazer prático, nem uma capacidade

sobretudo relacional e comunicativa recheada de uns quantos conteúdos programáticos, mas antes como um saber complexo, denso, compósito, eminentemente especializado, científico, analítico e teorizador, sustentado e mobilizado pelo exercício de uma prática complexa e cada vez mais singular (Roldão, 2007, 2010; Nóvoa, 2009).

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO PROFISSIONAL – O LUGAR DA SUPERVISÃO

Assumi-se neste texto como função definidora da profissionalidade do professor a de *especialista de ensino*, em detrimento de uma difusão e ambiguidade de funções que a crescente complexidade das situações educativas em contexto escolar tem introduzido na vivência profissional e na representação social da escola, que Nóvoa designa como “transbordamento” (Nóvoa, 2009; Roldão, 2002, 2004). Tal posicionamento teórico implica também a reconceptualização do sentido atribuído a *ensinar*, largamente conotado com a prática expositivo-transmissiva. O professor é socializado e confrontado, na sua inserção nos contextos de trabalho e na cultura do seu grupo de pares e da própria sociedade, com a predominância da marcação exógena da natureza e especificidade da ação profissional de ensinar, associada tradicionalmente ao objeto de ensino (as “matérias”) mais do que à natureza específica da atividade deste profissional.

A marcação clara da especificidade da função que assinalámos constitui-se todavia, a nosso ver, como o único referente que legitima socialmente a natureza de uma profissão reconhecida como tal, isto é, aquilo que a identifica aos olhos da sociedade como útil e que simultaneamente permite distingui-la de outras. Assume-se assim neste texto que a especificidade social da profissão docente se organiza em torno da função de ensinar, conceito entendido aqui como a ação que possibilita, através de ações adequadas, “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 1998: 81).

A conceptualização de ensino como a ação especializada de promover a aprendizagem, mobilizando o saber profissional adequado, nomeadamente sobre o modo particular de aprender por parte de cada sujeito face a um conteúdo de aprendizagem visado, desloca a especificidade da função de ensinar – da externalidade que a tem associado sobretudo ao conteúdo a expor ou apresentar (a perspetiva tradicionalista de “ensinar”) para a especificidade intrínseca da função (ensinar entendido como fazer com que alguém aprenda), incorporada e adaptada à complexidade de cada situação (Roldão, 2002).

A conceção deficitária da profissionalidade docente que acima criticámos exprime-se, por exemplo, na representação social em duplo funil, segundo a qual a docência nos níveis iniciais do sistema se caracterizaria como sobretudo “pedagógica”, com escassa componente científica e, para os níveis mais adiantados, pelo contrário, a função docente seria sobretudo associada ao domínio do saber científico de que se faz a transmissão (“ensino”), com escassa valorização do conhecimento pedagógico – modelo anacrónico e claramente não profissionalizante, para qualquer dos extremos desta distribuição dos docentes por níveis. Foi este paradigma que legitimou por muitas décadas a baixa formação científica de professores de 1.º Ciclo e educadores de infância e remeteu para um plano de certa relativização (ou mesmo quase invisibilidade, se pensarmos no ensino superior) a componente dita pedagógica para os docentes que trabalham com matérias científicas de maior complexidade, e para alunos mais próximos da maturidade do aprendente adulto, culminando na tradição universitária da não exigência de formação pedagógica dos seus docentes, aspeto que apenas nas últimas décadas começou a ser questionado.

Saberes científicos sólidos, quer no plano do conteúdo que é objeto da aprendizagem, quer no que se refere ao conhecimento dos sujeitos, quer no domínio da relação entre ambos e de ambos com os seus contextos, capazes de ser inteligentemente mobilizados na ação, em cada ação, são, na perspetiva teórica que neste texto se assume, elementos sem os quais não existe conhecimento docente que possa considerar-se profissional, isto é, caracterizador e sustentador da especificidade do exercício profissional de ensinar – no sentido expresso de promover ativa e sustentadamente a aquisição e apropriação dos conhecimentos pelo outro, por todos os outros, e não apenas de os distribuir ou apresentar numa lógica de cátedra medieval.

É este o domínio sobre o qual a supervisão pode trabalhar como função transformativa e geradora de conhecimento profissional, sustentador da melhoria do desempenho e dos resultados. A supervisão assumida como ação instituinte (Sá Chaves, 2002), isto é, geradora de novas e criativas formas de organizar e desenvolver o potencial de análise, construção e reforço constante da qualidade das práticas, se adotada e gerida em autonomia pelos pares nas escolas, pode romper com o modo individualista e fechado da organização do ensino na qual todos fomos socializados e que se naturalizou na representação coletiva. Modo de estar e de ser professor que urge modificar – sob pena de repetirmos, de década para década, as mesmas constatações e pagarmos cada vez mais caro o défice de conhecimentos e competências com que permitimos que muitos cidadãos deixem

a escola. Não se defende a repetência nem a facilitação, e muito menos a passagem para o patamar alternativo de formações profissionalizantes precoces, desvirtuando uma via que a todo o custo se deve valorizar e sujeitando os alunos a decisões precoces sobre o seu destino escolar, em lugar de enriquecer, a montante e para todos, a qualidade do ensino oferecido de modo a que todos aprendam de facto o que o currículo consigna como necessário a todos.

A supervisão que aqui se procurou explicitar está plasmada nas palavras de Mosher e Purpel que de novo convocamos, como dispositivo que visa, como objetivo primeiro a *melhoria do ensino*, pelo ganho em qualidade do conhecimento e em capacidade de análise que sustentará o agir do professor;

O objetivo por excelência da supervisão clínica é a melhoria do ensino (...). Este é um redirecionamento essencial no sentido de desenvolver, quer em professores principiantes quer em professores experientes, uma convicção e um valor: que ensinar, sendo uma ação intelectual e social, deve ser objeto de análise intelectual. (Mosher e Purpel, 1972: 78-79; Tradução e destaques da autora)

A supervisão pode consubstanciar-se, assim, no interior da organização do trabalho escolar, em dispositivos variáveis, sempre decididos pelas escolas e não impostos normativamente, numa funcionalidade analítica partilhada, discutida e negociada, concretizada em ganhos permanentes de saber profissional sólido, fundador de melhorias das práticas de ensino e da sua influência nos processos e resultados de aprendizagem dos diferentes alunos. Por isso a urgência de a pensarmos, ensaiarmos e investigarmos, na ótica do reforço do professor profissional pleno, investido de uma função intelectual e analítica exercida sobre a sua prática, fundada em, e geradora de, um saber profissional sólido, sofisticado e reconhecido.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2.^a ed. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. e Roldão, M. C. (2008) *Supervisão – Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2.^a ed. Mangualde: PEDAGO.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora. 2005.
- Canhão, A. (2003). *A Escola em Formação: A formação contínua de professores e a ideia de organização aprendente*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. 2003.

- CCAP (Conselho Científico para a Avaliação de Professores) (2009). *Relatório sobre a Monitorização e o Acompanhamento da ADD na Rede de UO Associadas ao CCAP*: Lisboa: ME.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.
- Estrela, A.; Eliseu, M.; Amaral, A.; Carvalho, A.; Pereira, C. (2005). A investigação sobre formação contínua em Portugal (1990-2004). *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, junho 2005, n.º 4, 107-148.
- Estrela, M. T.; Esteves, M.; Rodrigues, A. (2002). *Síntese de Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Porto: Porto Editora e INAFOP.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*. Ontario: OISE.
- Leite, T. S. (2007). *A Avaliação do Processo de Formação, uma Estratégia Formativa? Da análise das práticas ao esboço de um modelo de formação*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa (FPCE). Texto não publicado.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo / Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, jan/abr.
- Montero, L. (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Tradução Armando P. Silva. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mosher, R. e Purpel, D. (1972). *Supervision: A reluctant profession*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Roldão, M. C. (1998). Que é ser professor hoje? – A profissionalidade docente revisitada. *Revista ESES*, 9: 79-87.
- Roldão, M. C. (2000). *Impacto da Formação – Um estudo nos Centros de Formação da Lezíria e Médio Tejo, 1993-98* (coord.). Santarém: ESE, CFAEs e Colibri.
- Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto – Do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação. *Cadernos de Formação de Professores*, n.º 1, 6-20. Lisboa: INAFOP.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente – Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2007, jan.-abril. Vol. 12, n.º 34, 94-103.
- Roldão, M. C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens (orgs.) (2010) *Formação do Professor – Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*, 25-42. Curitiba, BR: Champagnat, Editora –PUCPR.
- Roldão, M. C. (2011). Formação de Professores na investigação portuguesa – Um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol.10, 2011, 139-155.
- Roldão, M. C. (Coord.); Hamido, G.; Galveias, F. (2005). *Os Professores e o Desenvolvimento da sua Identidade Profissional. O que nos diz a investigação*. Subprojeto

- desenvolvido no âmbito do Projeto de Investigação *Supervisão e Desenvolvimento da Identidade Profissional – Estudo sobre a influência da supervisão e dos contextos nas transições ecológicas de construção e desenvolvimento profissional*. (coord. Isabel Alarcão). Aveiro: CIDTFF, Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro (Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia). Texto não publicado.
- Roldão, M. C.; Neto-Mendes, A.; Costa, J. A.; Alonso, L. (2006). Organização do trabalho docente: uma década em análise (1996-2005). *Investigar em Educação n.º 5 – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 17-148.
- Roldão, M. C. e Leite, T. S. (2012). O processo de desenvolvimento profissional visto pelos professores mentores. *Ensaio*, Br: Rio de Janeiro.
- Roldão, M. C.; Reis, P. e Costa, N. (2012). Balanço do programa de supervisão, apoio, acompanhamento e avaliação ao período probatório em Portugal – Dos eixos de intervenção a uma visão prospetiva. *Ensaio*, Br: Rio de Janeiro.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada – Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: IPLx e Edições Colibri.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: Para a constituição de um quadro ético e conceptual da supervisão pedagógica. In: Vieira, F.; Moreira, M. A.; Barbosa, I.; Paiva, M. e Fernandes, I. S. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*, 15-44. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Vieira e Moreira (2010). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para uma abordagem de orientação transformadora*. ME: CCAP.

ABSTRACT: The concept of supervision has become a controversial issue within education, as far as it has been looked at from a variety of theoretical views and diverse praxiological perspectives that may imply to interpret it, either in terms of any professional activity, or specifically in teaching, having in mind different meanings and purposes.

The analysis presented in this article is built upon the assumption that the professional action of teaching implies a specific and differentiated kind of knowledge (Roldão 2007, Montero, 2005) which is expected to sustain the legitimacy and the quality of performance. It aims at discussing and establishing the role that supervision may play as a tool for improving the quality of individual teaching. Different theoretical analysis (Mosher e Purpel, 1972; Alarcão e Tavares, 2003; Alarcão e Roldão, 2008; Vieira, 2006) will be examined in order to clarify the multi-significance of the concept

itself and its implications for practical use in schools; it also aims at illuminating some singularities of the relation of educational systems and teachers' culture, particularly in Portugal, with specific meanings and practices that have been historically associated with supervision.

Another dimension of the present analysis is focused on the resistance towards supervision as a regular tool within daily life of schools, analyzing the potentialities that transforming such reluctance into a positive attitude would convey to the actual improvement of teaching and learning in schools.

KEYWORDS: supervision; teaching; professional knowledge; school improvement; professional development.