

XII
congresso
spce

XII Congresso SPCE

Ciências da Educação: Espaços de investigação,
reflexão e ação interdisciplinar

Vila Real de 11 de setembro a 13 de setembro de 2014

XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação Congresso SPCE Ciências da Educação: Espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar Vila Real de 11 de setembro a 13 de setembro de 2014



CAISDAVILLA
reservas de viagens e turismo

NOVOBANCO



ORGANIZADORES

INTRODUÇÃO

COMISSÃO ORGANIZADORA

COMISSÃO CIENTÍFICA

COMISSÃO HONRA

ÍNDICE

**ATAS DO XII CONGRESSO DA SPCE.
VILA REAL, UTAD, 2014**

**ESPAÇOS DE INVESTIGAÇÃO,
REFLEXÃO E AÇÃO INTERDISCIPLINAR**

**VILA REAL, UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
(UTAD), 11 A 13 DE SETEMBRO DE 2014**



Organizadores

MARIA JOÃO DE CARVALHO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ARMANDO LOUREIRO

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

CARLOS ALBERTO FERREIRA

UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

ISBN:

978-989-704-188-4

DESIGN

DE FACTO EDITORES

O MODELO DE MADELINE HUNTER: UM CONTRIBUTO PARA A ANÁLISE DA CONTROVÉRSIA

Santos, Maria da Glória ¹

Seabra, Filipa ²

¹ Laboratório de Educação a Distância da Universidade Aberta, Lisboa,
mariagloriasls@gmail.com

² Universidade Aberta, LE@D, CIEd-UM
fseabra@uab.pt

Resumo

Constituindo-se como, mais, um modelo de supervisão clínica, o Modelo de Supervisão de Hunter (1985, 1988, 1993), fruto de algumas características originais que o distinguem dos demais, foi gerador de grande controvérsia. Essas características provocaram alguma desconfiança por parte de especialistas e de professores, que o encararam como uma forma de avaliar os docentes sem qualquer preocupação sobre o seu desenvolvimento profissional, a sua autonomia e criatividade.

Neste artigo procura-se contextualizar esse modelo e analisar o seu *design* com base nas críticas de que foi alvo e nos argumentos de defesa apresentados pela autora.

Palavras-chave: modelos de supervisão; modelo de Hunter; supervisão pedagógica.

1. Introdução

Muitos são os modelos de supervisão pedagógica que têm vindo a ser implementados nas escolas. Do período em que o principal objetivo da supervisão incidia na avaliação dos professores, como é o caso dos modelos que tiveram como base as teorias científicas em que, através de investigações e aplicação de fórmulas matemáticas, eram definidos objetivos muito concretos para professores e o papel do supervisor consistia em medir o seu desempenho, aplicando medidas de remediação ou despedindo aqueles cujo desempenho fosse considerado mau, através da utilização de escalas de avaliação que se consideram ser objetivas, precisas e quantificáveis, deixando de lado a opinião pessoal do supervisor para assim se conseguir uma análise impessoal, até à “supervisão interpares, colaborativa, horizontal” (Alarcão & Roldão, 2010: 19), um longo caminho tem sido percorrido, e continua, ainda, a sê-lo.

De facto, durante muito tempo supervisão pedagógica e avaliação de professores foram entendidas como sinónimos e, apesar de todos aceitarem e defenderem que a supervisão pedagógica se dirige, antes de mais, à aprendizagem e ao ensino (Alarcão, 2008), não devemos esquecer que “os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspectiva de receituário acriticamente aceito pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores” (*Id.*, *ibid.*: 12). Além disso, e ainda parafraseando Alarcão

embora a tónica seja colocada na relação ensino-aprendizagem, convém ter presente que esse processo ocorre no ambiente institucional escolar, pelo que nem

o supervisor nem os professores podem se circunscrever ao que acontece na sala de aula, pois a sala de aula funciona como um microcosmos de um universo mais amplo, constituído pela escola e pela comunidade” (*Ibid.*: 12-13).

É nesse microcosmos, que é a sala de aula, que o modelo de supervisão de Madeline Hunter (1985,1988,1993), com um carácter essencialmente comportamentalista, insiste, fundamentalmente, na observação aí realizada e, tal como outros modelos de abordagem comportamentalista, “assenta na convicção da existência de um corpo de conhecimentos profissionais, consignados em modelos e técnicas enquadrados por teorias científicas que os candidatos a professores deveriam aprender a dominar, numa perspectiva de racionalidade científica ou técnica” (Alarcão, 2008: 18), descurando esse universo amplo que é a escola, enquanto organização que aprende e se desenvolve num *continuum* e em simultâneo com os seus profissionais.

Neste artigo, contextualizamos o modelo de supervisão de Madeline Hunter, analisando o seu *design*, com base nas várias críticas de que foi alvo, ao longo dos tempos, e nos argumentos de defesa e explicação do modelo apresentados pela sua autora. Além disso, estabelecemos, igualmente, uma relação com a situação da avaliação dos docentes no nosso país onde assistimos ao renascimento da tendência de aplicar uma racionalidade científica à avaliação e a uma necessidade de quantificação dessa mesma avaliação.

2. O Modelo Clínico de Hunter

De acordo com Killian e Post (1997), o Modelo de Hunter encontra as suas raízes no movimento neocientífico, herdeiro do movimento científico tão em voga nas primeiras décadas do século XX. Contudo, é no modelo de supervisão clínico que reside a génese do modelo de Hunter. De facto, tal como no modelo clínico, a sala de aula constitui-se como o espaço privilegiado da observação, como referem Garmston, Lipton e Kaiser, nos modelos técnico-didáticos, onde se inclui o modelo de Hunter, ser “utilizada a observação em sala de aula como principal fonte de feedback no reforço de um modelo de ensino específico e predeterminado, identificado como desejável” (2002: 40). Estes autores consideram que a abordagem da supervisão clínica presente no modelo de Hunter se delinea nas descobertas do processo-produto e na investigação de um ensino eficiente, evidenciando técnicas de observação e *feedback* que reforçam determinados comportamentos efetivos ou modelos pré-determinados de ensino que os professores devem seguir.

Hunter (1988) desenvolve, então, uma nova versão do modelo clínico de supervisão onde inclui a observação, a recolha de dados, a conferência de pós-observação e um período para correção. Adicionalmente, o seu modelo contém um conjunto prescrito de passos que os bons professores colocam em prática. E, um bom professor será alguém bem preparado, com conhecimentos sobre as relações de causa-efeito entre ensinar e aprender e com competências para situações instrucionais específicas. Ou seja, o ato de ensinar pode ser aprendido e desenvolvido, não podendo ser encarado como algo de inato a qualquer um.

Este modelo, implementado em inúmeras escolas de diversos estados norte-americanos, a partir da década de 80, do século passado, constituiu-se como um dos modelos de supervisão e instrução mais debatidos na altura. Com efeito, as investigações realizadas mostraram cenários díspares relativamente ao sucesso e aceitação do modelo por parte dos professores e das administrações escolares. Nos pontos que apresentamos de seguida, conceptualizamos este modelo e expomos,

igualmente, as análises ao mesmo, bem como a perspectiva da sua autora, Madeline Hunter.

2.1. Conceptualização do modelo de supervisão de Hunter

O modelo de supervisão de Hunter encontra-se intrinsecamente ligado à teoria da aprendizagem comportamentalista, enunciando uma lista com vários princípios de aprendizagem e com permanente recurso à investigação sobre a eficácia do ensino (Tracy, 2002). E, são, precisamente, estes fatores que determinam o controlo da supervisão que, aqui, não cabem nem ao professor nem ao supervisor.

Pajak (1993, citado por Tracy, 2002) insere este modelo na família dos modelos técnico-rationais, apelidando-o de modelo de tomada de decisões, sendo a supervisão e o ensino encarados como uma prática “racional, aperfeiçoada através da formação em técnicas específicas” (*Ibid.*: 53). Segundo este autor, os professores limitar-se-iam a ser meros consumidores de um conhecimento detido por especialistas, ou seja, as práticas eficazes de ensino encontrar-se-iam previamente determinadas e daí a inexistência de uma reunião de pré-observação, diferindo a conferência de pós-observação do modelo clínico, já que se pretende que “o feedback reforce a necessidade de predeterminar padrões de comportamento, ao invés de descobrir em conjunto novos significados” (*Id., ibid.*).

Tal como podemos verificar no quadro 1, a estrutura da supervisão contempla cinco fases iniciando-se com uma formação contínua de carácter intensivo em que devem ser apreendidas as técnicas e as competências profissionais requeridas, no sentido de ensinar uma relação de causa-efeito entre comportamentos específicos do professor e os resultados dos alunos, seguindo-se a observação realizada em sala de aula e a tomada de notas (*script-taping*), a análise dos dados obtidos e, finalmente, a reunião de pós-observação orientada pelo supervisor com o objetivo de examinar e debater a performance do professor relativamente ao modelo e aos seus princípios de instrução (Killian & Post, 1997). Neste quadro, conseguimos, também, constatar a relação estabelecida entre a ação do professor e os comportamentos e aprendizagens dos alunos, já que a recolha de dados, durante a observação, recai sobre ambos.

Quadro 1 – O Modelo de Tomada de Decisões de Hunter

Fonte: Garmston, Lipton e Kaiser, 2002: 42

Modelo	Premissas básicas	Fundamentos psicológicos	Fontes de dados/métodos de recolha	Estrutura da supervisão	Características distintivas
Modelo de Tomada de Decisões de Hunter	A supervisão é um processo analítico de diagnóstico e prescrição baseado em princípios específicos da aprendizagem.	Orientação dominante: comportamentalista. Orientações secundárias: -humanístico-existencialista; -teoria cognitiva (no estágio 5 das reuniões).	Anotação detalhada das ações do professor e dos comportamentos subsequentes do aluno.	Ciclo de 5 fases: (1) formação contínua intensiva, no sentido de ensinar uma relação de causa-efeito entre comportamentos específicos do professor e os resultados do aluno; (2) observação em sala de aulas e anotações; (3) análise dos dados pelo supervisor; (4) reunião de supervisão durante a qual ocorre uma interação colaborativa e de	Não há lugar a uma reunião prévia à observação. Os dados são analisados pelo supervisor com vista a determinar e classificar os padrões de comportamento do professor.

				confiança entre o supervisor e o professor; (5) acompanhamento posterior através da repetição do ciclo clínico, feedback adicional e prática guiada, tal como julgados necessários para apoiar e acelerar o crescimento do professor.	
--	--	--	--	---	--

Uma das particularidades deste modelo consiste na importância atribuída à reunião de pós-observação que pode ocorrer sob seis diferentes formas. De acordo com Hunter (1980), cada conferência entre supervisor e professor deveria ter uma finalidade principal, e se essa finalidade consistia na melhoria educacional, então havia caminhos específicos (as conferências instrucionais) a seguir para se atingir esse objetivo.

De facto, as conferências de supervisão teriam duas funções primordiais: (i) promover o crescimento do professor para um ensino eficaz, levando a uma melhoria na qualidade da educação praticada na escola, através de várias reuniões entre supervisor e professor; (ii) proceder à avaliação do professor, que seria o culminar de um ano de trabalho diagnóstico, prescritivo e colaborativo entre supervisor e docente que partilham responsabilidades no crescimento contínuo do professor (*Id., ibid.*). As informações dadas e as conclusões alcançadas não se constituiriam como surpresas para o professor, visto já terem sido alvo de discussão ao longo das várias conferências instrucionais de pós-observação. Conferências que teriam uma duração entre os dez e os trinta minutos e onde o *feedback* positivo devia estar sempre presente, terminada a observação, mesmo que ao longo dessa observação o supervisor tivesse notado alguma ação do professor que pudesse interferir com a aprendizagem dos alunos. Nesse caso, o supervisor devia realizar mais observações com o intuito de verificar se essa situação se repetia, tentando compreender as razões por detrás desse comportamento antes de proceder a qualquer juízo de valor (Hunter, 1988).

Além disso, o crescimento profissional do professor aconteceria mais rapidamente se os seus esforços fossem recompensados e as eventuais deficiências detetadas não fossem sobrevalorizadas, sendo, sim, entendidas num determinado contexto de contínuo crescimento, já que “*a teacher doesn’t immediately become the perfect model of the ideal educator*” (*Id., ibid.*: 412).

2.2. Críticas ao modelo

Desde o início, o modelo de Madeline Hunter foi alvo de infinitas críticas e contestações, apesar de, em simultâneo, ter sido adotado por inúmeras escolas em vários estados norte americanos e considerado como um fator de crescimento profissional por parte de um grande número de professores.

Um dos autores que mais se destacou nas críticas efetuadas foi Gibboney (1987), sobretudo no que respeita ao modelo de instrução de Hunter. De acordo com este autor, tratava-se de um modelo mecanicista e simplista que não melhorava em nada a qualidade do ensino, pois asfixiava o pensamento dos professores e alunos. O ceticismo de Gibboney relativamente à implementação do modelo levou-o a questionar se não se estaria a adquirir um modelo subjetivo com um disfarce de ciência, uma vez que não existiam evidências produzidas por Hunter, ou pelos seus colaboradores, que

demonstrassem a melhoria das aprendizagens, além de nada constar, na sua investigação, que comprove este facto. Ou seja, a falta de um padrão de pesquisa para fundamentar a melhoria das aprendizagens leva a que seja difícil aceitar a existência de uma teoria científica de aprendizagem. Gibboney (*Ibid.*) reprova, igualmente, a reduzida discussão crítica entre professores e orientadores assim como a participação pouco ativa destes e a inexistência de uma comparação crítica sobre perspectivas diferentes de ensino. Além disso, é fundamental, ainda segundo o mesmo autor, que “*educators must read, think, talk, and test ideas in practice. They must ask: what must we know and value and act on in this school to cultivate the intelligence and sensitivities of teachers, students and administrators*” (*Ibid.*: 50).

Costa (1984, citado por Killian & Post, 1997: 1049) rejeita, essencialmente, a linguagem técnica e o reducionismo científico expresso no trabalho e no modelo de Hunter através da categorização dos atos de ensinar, de aprender e de supervisionar a três decisões, sete passos e seis tipos. Além disso, este modelo impossibilitava a inovação e a criatividade, reduzindo a autonomia do professor e, ao assumir a existência de uma melhor forma de ensinar, criava inúmeros dilemas éticos aos supervisores, que deveriam assinalar como falha do professor a falta de algum dos sete passos introduzidos por Hunter (*Id., ibid.*).

Um aspeto igualmente muito analisado foi a ausência de investigação sobre a aplicação do modelo a outros níveis de ensino, além do nível primário (Parvan, 1986), impedindo, deste modo, a corroboração de eficácia do modelo em todos os níveis de ensino como Hunter afiançava.

Apesar de o modelo de supervisão de Hunter fazer parte dos modelos de supervisão clínica, acaba por não seguir exatamente o esquema destes modelos, mormente na inexistência de uma conferência pré-observação. E, este é um aspeto que acaba por provocar inúmeras apreciações negativas, nomeadamente de Parvan (*Ibid.*) e Lordon (1986). Aliás, Parvan (*Ibid.*) refere, mesmo, que depois de uma análise cuidada ao modelo clínico, conclui-se que existem dois modelos distintos: o modelo descrito por Cogan (1973) e por Goldhammer (1980), que utiliza os cinco estágios, com relevo para a conferência de pré-observação e o modelo de Hunter, onde não há lugar a esta conferência, pois o foco da observação foi previamente determinado e ao supervisor compete verificar se os sete elementos do modelo foram utilizados ao longo da aula. Ora, Parvan considera esta conferência, que não deixa de ser uma reunião de planificação da aula, muito útil para que o observador/supervisor seja capaz de entender as decisões tomadas pelo professor, podendo ainda constituir-se como um momento de *coaching*, em que o supervisor pode assumir-se como um facilitador, alguém que, de uma forma colaborativa, consiga aconselhar e trabalhar com o professor.

Lordon (1986) vai ainda mais longe nas suas críticas ao considerar que os argumentos de Hunter só poderão ser considerados válidos se entendermos a supervisão como uma análise limitada a um episódio de uma aula isolada. De acordo com este autor, a conferência de pré-observação permite o estabelecimento de relações positivas e de confiança entre supervisor e supervisionado, fazendo com que este consiga entender a perspectiva do supervisor e possibilitando que aquele compreenda o que o professor pretende atingir e o que ele deseja que seja enfatizado ao longo da observação. O processo de avaliação torna-se mais cooperativo, fornecendo informações sobre essa avaliação e permitindo, deste modo, ao professor concretizar eficazmente a sua autoavaliação.

Estas diferentes perspectivas e críticas serão rebatidas por Hunter, tal como examinaremos de seguida.

2.3. A perspetiva da autora

A incompreensão do modelo em si e uma aplicação deficiente do mesmo, encontram-se na origem de algumas das críticas que já referimos e levaram a que Madeline Hunter se sentisse na necessidade de melhor explicar os fundamentos do seu modelo. Fê-lo sobretudo utilizando os artigos escritos na revista *Educational Leadership* (datas), onde procurou sempre contrapor os argumentos utilizados pelos seus opositores.

De facto, segundo Hunter (1985), a incompreensão, os mal entendidos e as mutações do seu modelo levaram a que fossem criados mitos que deturpam a génese do modelo. Assim, Hunter começa por assegurar que a sua teoria clínica de instrução e supervisão se baseia na premissa que o professor é o principal tomador de decisões, contrariando a ideia de que o professor seria um mero aplicador de ideias concebidas por alguém, impedindo a inovação e a criatividade. Com efeito, segundo Hunter (1993), não se trata de um modelo mecanicista e simplista, tal como afirma Gibboney (1987), pois cabe sempre ao professor a decisão final sobre como implementar o modelo (*ITIP – Instructional Theory into Practice*). Apesar de este implicar que os professores devam considerar, aquando da planificação das suas aulas, os sete elementos que constituem o cerne do modelo de instrução: (i) selecionar objetivos de aprendizagem; (ii) elaborar questões prévias; (iii) definir os objetivos da aula; (iv) identificar e ensinar os principais conceitos e competências (*input*); (v) verificar a compreensão, observando e interpretando as reações dos alunos; (vi) fornecer uma prática orientada; (vii) marcar trabalho independente; tal não significa que todos estes elementos estejam presentes em todas as aulas, pois poderão ser necessárias várias aulas até que os alunos se encontrem preparados para uma aprendizagem independente (Hunter, 1993).

Efetivamente, e de acordo com a autora, estes sete elementos constituem-se como guias no planeamento de aulas criativas e efetivas, não podendo, de forma alguma, constituir-se como mandamentos, pois a sua presença nas aulas não significaria *per se* resultados excelentes nas aprendizagens realizadas pelos alunos.

Para Hunter (1985) este modelo identifica as decisões que todos os professores devem tomar independentemente do conteúdo, da idade ou origem étnica do aluno, estilo do professor ou modo de ensinar, podendo, assim, dar resposta às preferências dos alunos e aos diferentes estilos de aprendizagem desde que todos os elementos, que promovam a aprendizagem, se encontrem incorporados na planificação, no ensino e na avaliação.

Um outro ponto que Hunter (*Ibid.*) tenta refutar prende-se com a asserção de que o modelo, além de rígido, contribui para reprimir a criatividade dos professores, o que vai contra as suas expectativas já que um professor talentoso saberá, sempre, como usar o modelo, fazendo com que sirva como rampa de lançamento e não como limitador da sua criatividade e arte.

A autora considera, igualmente, que o seu modelo não foi criado com o objetivo de avaliar os professores, mas com o fim de os tornar excelentes e o uso do modelo fez com que os professores menos eficientes se transformassem em eficientes e os que já o eram se tornassem mestres. Ou seja, o seu modelo podia oferecer ao professor e ao observador/supervisor um conhecimento e uma assistência prática que levariam à excelência, através da indicação, por parte do observador/supervisor, das melhores decisões e comportamentos mais apropriados de ensino, indo para lá das habituais considerações gerais (*Ibid.*).

Relativamente à crítica de que foi alvo devido à inexistência da reunião de pré-observação, Hunter (1986b) considera que este momento não passaria de uma perda de tempo, podendo criar situações enviesadas e sendo totalmente desnecessária, pois a

colaboração e a confiança não seriam alcançadas na maioria das reuniões de pré-observação, mas sim na conferência de pós-observação. Segundo a autora, a conferência de pré-observação não passaria de “*vestigial organs of the days when the only way observers knew what was going on was if the teachers told them*” (Ibid.: 68). Neste sentido, vai ainda mais longe quando afirma: “*let’s discard the preobservation conference, a practice no longer needed and focus our time and energies on what we now know about accelerating teaching excellence through observation and analysis*” (1986a: 70). Ou seja, muito mais relevantes que a conferência de pré-observação seriam a observação e a análise dos dados recolhidos para posterior avaliação.

Segundo Hunter (1985), um dos maiores problemas relativos à implementação do seu modelo prendeu-se com a falta de formação dos supervisores, dos administradores e dos próprios professores. Com efeito, os líderes, segundo a sua perspectiva, não eram adequadamente formados, levando a equívocos na sua conduta, conduzindo a mudanças indesejáveis e ao retorno a hábitos antigos como o erro de indicar regras para orientar os professores em vez de ensinarem generalizações nas quais os professores deviam basear as suas decisões finais. E daí a necessidade de uma formação contínua, pois qualquer profissional para se tornar eficaz sabe que a sua aprendizagem nunca está terminada. Além desta falta de formação, Hunter (Ibid.) considera que o processo de supervisão devia constituir-se como um plano a longo prazo e desenrolar-se ao longo de vários anos, pois só desta forma se conseguiria atingir o objetivo original: tornar os professores excelentes profissionais na arte de ensinar, aumentando, assim, as aprendizagens realizadas pelos alunos.

Em jeito de síntese e de acordo com a autora, um modelo desenvolvido para guiar o comportamento, prever resultados, estimular a pesquisa e tornar o professor um profissional excelente, nunca poderia ser considerado um mau modelo. Parafraseando Hunter: “*when administrators and supervisors work with teachers as teachers are expected to work with students, supervision will become a more highly skilled and respected function in our profession*” (1980: 412).

3. Reflexão final

Aqui chegados, somos levados a concluir que o modelo de supervisão de Hunter, apesar de se constituir como um modelo clínico de supervisão, acaba por reter deste último unicamente os aspetos técnicos. De facto, a dimensão prática-reflexiva, e a figura do supervisor como um colega, colaborador que “orienta, apoiando, questionando e disponibilizando-se para ajudar outro colega” (Alarcão, 2008: 18), acabam por não ser relevantes e, apesar da posição contrária de Hunter, este modelo surge como um modelo de avaliação de professores em que a figura do supervisor aparece como um *expert*, com uma posição hierárquica acima do professor, não havendo lugar a qualquer colegialidade, pois é o supervisor que toma as decisões, mantendo um controlo significativo de todo o processo de supervisão.

Apesar das explicações dadas por Hunter, pudemos constatar que no seu modelo o conhecimento das técnicas de ensino é detido e controlado por especialistas, limitando-se o professor a aplicar essas técnicas, com maior ou menor criatividade, recaindo o enfoque da supervisão sobre as estratégias utilizadas pelos professores de modo a obter os resultados educacionais desejados. E, este facto podia até constituir-se como um ponto positivo se fossem, igualmente, contempladas outras dimensões, conseguindo-se deste modo

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)” (Mosher & Purpel 1972, citados por Roldão, 2012: 9).

É um facto que, nas últimas décadas, a forma como a profissionalidade docente e a própria instituição escola começaram a ser olhadas levaram ao surgimento de modelos de supervisão pedagógica com menor preocupação na objetividade e na avaliação do professor e mais centrados no crescimento das instituições e dos seus profissionais, na colaboração e nas relações interpessoais. Ou seja, “as novas tendências supervisivas apontam para uma concepção democrática de supervisão” (Alarcão & Roldão, 2010: 19), através da implementação de estratégias que evidenciam a “reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar o conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente” (*Id., Ibid.*).

Tal como refere Oliveira-Formosinho torna-se essencial pensar “a supervisão como um instrumento de formação, inovação e mudança, situando-a na escola como organização em processo de desenvolvimento e de (re)qualificação” (2002: 13).

Parece-nos que, e em jeito de conclusão, a partir dos argumentos apresentados, atualmente, este modelo sentiria algumas dificuldades em ser bem aceite nas escolas portuguesas, até pela “conflitualidade que resulta da aproximação da supervisão a processos avaliativos e suas consequências” (*Id., ibid.*: 10). No entanto, constatamos que não estamos assim tão longe da realidade patenteada no Modelo de Hunter e, na verdade, o que se verifica hoje relativamente à avaliação dos docentes nas escolas portuguesas é uma miscelânea de teorias e modelos que na prática não conseguem tornar-se úteis para o crescimento profissional dos docentes. E, apesar das teorias que apontam para a necessidade de uma supervisão colegial e colaborativa (Alarcão, 2008; Alarcão & Roldão, 2010; Alarcão & Canha, 2013), a realidade vivenciada nas escolas mostra, em muitos aspetos, uma aproximação aos modelos científicos, centrados na avaliação e nos resultados.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2008). Do olhar supervisivo ao olhar sobre supervisão. In M. Rangel (org.), E. C. Lima, I. Alarcão & N. S. C. Ferreira. *Supervisão Pedagógica. Princípios e práticas* (8.ª Ed.). 11-55. S. Paulo: Papirus.
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores* (2.ª ed.). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Garmston, R. J.; Lipton, L. E., & Kaiser, K. (2002). A psicologia da supervisão. In J. Oliveira-Formosinho (org.). *A Supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa*. 17-132. Porto: Porto Editora.
- Giboney, R. A. (1987). A critique of Madeline Hunter’s teaching model from Dewey’s perspective. *Educational Leadership*, 44 (5), 46-50.
- Hunter, M. (1980). Six Types of Supervisory Conferences. *Educational Leadership*, 37 (5), 408-412.

- Hunter, M. (1985). What's wrong with Madeline Hunter?. *Educational Leadership*, 42 (5), 57-60.
- Hunter, M. (1986a). Let's eliminate the preobservation conference. *Educational Leadership*, 43, (6), 69-70.
- Hunter, M. (1986b). Madeline Hunter replies: develop collaboration; build trust. *Educational Leadership*, 43, (6), 68.
- Hunter, M. (1988). Create rather than await your fate in teacher evaluation. In S. J. Stanley & W. J. Popham (eds.). *Teacher evaluation: six prescriptions for success*. 32-54. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hunter, M. (1993). *Enhancing Teaching*. New York: McMillan College Publishing.
- Killian, J. E. & Post, D. M. (1997). Scientific Dimensions of Supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.). *Handbook of Research on School Supervision*. 1032-1054. New York: MacMillan.
- Lordon, J. (1986). In defense of the preobservation conference. *Educational Leadership*, 43, (6), 70-71.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na formação de professores II – Da organização à pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Pavan, B. N. (1986). Thank you and some questions for Madeline Hunter. *Educational Leadership*, 43, (6), 67-68.
- Roldão, M. C. (2012). Supervisão, conhecimento e melhoria – uma triangulação transformativa nas escolas?. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 12, 7-28.
- Tracy, S. J. (2002). Modelos e abordagens. In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola*. 19-92. Porto: Porto Editora.