

## **Professores *do outro lado do espelho*: A observação por pares como instrumento para o desenvolvimento profissional no ensino superior**

### ***Through the looking-glass and what faculty found there: Peer observation of teaching as a tool for professional development***

**Amanda Franco**<sup>1</sup>

CIDTFF - Universidade de Aveiro  
afranco@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0002-7758-4257>

**Rui Marques Vieira**

CIDTFF - Universidade de Aveiro  
rvieira@ua.pt

<https://orcid.org/0000-0003-0610-6896>

#### **Resumo:**

A observação por pares é uma modalidade de (auto)formação que permite que os professores observem as aulas reciprocamente, essencialmente para a reflexão entre pares e eventual melhoria das suas práticas. O objetivo é contribuir para o desenvolvimento profissional daqueles, o que se afigura especialmente relevante considerando que, em Portugal, a formação didático-pedagógica de base para a docência não é reconhecido institucionalmente como indispensável para ensinar no Ensino Superior, nem valorizado pelos mecanismos de avaliação do desempenho, nas situações que se conhecem. Na Universidade de Aveiro está a ser implementado o POP - Programa de Observação por Pares; com este, os professores podem observar demais formas de ser e de atuar profissionalmente, bem como aprender e transformar as suas práticas pedagógicas e diversas dimensões da sua profissionalidade docente, numa experiência de colegialidade entre pares. Neste estudo qualitativo de natureza interpretativa, examinam-se os dados recolhidos até ao momento com a implementação deste programa (que conta com três edições, em três semestres letivos seguidos), dando voz aos professores-participantes. A partir de uma análise temática, consideram-se concretamente as suas perceções sobre as vantagens que provêm da participação no POP, à luz de conceitos fulcrais como profissionalidade docente e desenvolvimento profissional, no quadro específico do Ensino Superior. *Do outro lado do espelho* proporcionado pela observação e pela reflexão a par, encontram-se vantagens também relativas à formação, inter-relação, descoberta e potencialidade,

<sup>1</sup> Este trabalho, enquadrado no projeto de investigação de pós-doutoramento da primeira autora (SFRH/BPD/122162/2016), é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.

as quais, conjuntamente, ilustram a relevância deste tipo de prática para a (auto)formação dos professores do Ensino Superior, para o desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

**Palavras-chave:** Profissionalidade docente; ensino superior; formação e transformação pedagógica; observação por pares; desenvolvimento profissional.

#### Resumen:

La observación entre pares es una modalidad de (auto)formación que permite que el profesorado observe clases recíprocamente, esencialmente para la reflexión entre pares y la eventual mejoría de sus prácticas. El objetivo es contribuir para su desarrollo profesional, lo que es especialmente relevante considerando que, en Portugal, detener formación didáctico-pedagógica de base para la docencia nos es institucionalmente reconocido como indispensable para enseñar en la Enseñanza Superior, ni valorado por los mecanismos de evaluación del desempeño, en las situaciones conocidas. En la Universidad de Aveiro está siendo empleado el POP - Programa de Observación entre Pares; con él, los profesores pueden observar demás formas de ser y de actuar profesionalmente, así como aprender y transformar sus prácticas pedagógicas y demás dimensiones de su profesionalidad docente, en una experiencia de colegialidad entre pares. En este estudio cualitativo de naturaleza interpretativa, examinamos los datos colectados hasta el momento con la implementación de este programa (tres ediciones en tres semestres lectivos), dando voz a los profesores-participantes. Desde un análisis temático, consideramos concretamente sus percepciones sobre las ventajas provenientes de la participación en POP, a la luz de conceptos fundamentales como profesionalidad docente y desarrollo profesional, en el cuadro de la Enseñanza Superior. *A través del espejo* proporcionado por la observación y la reflexión a par, se encuentran ventajas relativas a la formación, interrelación, descubierta y potencialidad, las cuales, conjuntamente, ilustran la relevancia de este tipo de práctica para la (auto)formación del profesorado de la Enseñanza Superior, para el desarrollo de su profesionalidad docente.

**Palabras clave:** Profesionalidad docente; enseñanza superior; formación y transformación pedagógica; observación entre pares; desarrollo profesional.

#### Abstract:

Peer observation of teaching is a modality of (self)formation that enables faculty to observe classes reciprocally, essentially for the reflection among peers and the eventual improvement of their practices. The purpose is to contribute for their professional development, which becomes especially relevant considering that, in Portugal, to have didactic-pedagogical formation to teach in Higher Education is neither institutionally recognized as indispensable, nor is it valued in performance evaluation mechanisms, in known situations. At University of Aveiro, POP - *Programa de Observação por Pares* (Peer Observation of Teaching) is being implemented; here, faculty may observe other ways of being and performing professionally, and also learn and transform their pedagogical practices and other dimensions of faculty professionalism, in an experience of collegiality among peers. In this qualitative study with an interpretative nature, we examine the data collected until this moment with the implementation of this program (which already counts with three editions, in three consecutive semesters), giving voice to participants. From a thematic analysis, we considered specifically their perceptions about the advantages of participating in POP, in light of crucial concepts such

as faculty professionalism and professional development, in the specific context of Higher Education. *Through the looking-glass* provided by peer observation and reflection, there are advantages that also concern formation, interrelation, discovery, and potentiality, which collectively illustrate the relevance of this kind of practice for faculty (self)formation, for the development of faculty professionalism.

**Keywords:** Faculty professionalism; higher education; pedagogical training and transformation; peer observation of teaching; professional development.

## Introdução

A observação por pares tem vindo a constituir-se como uma modalidade de (auto)formação no campo do desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior. Nesta, os professores observam as práticas entre si, de modo a incitar processos de reflexão, discussão e intercâmbio de experiências. O intuito central é a aprendizagem e a melhoria de variadas dimensões daquilo que implica “ser professor” no Ensino Superior (Franco & Vieira, 2020; Mouraz & Pêgo, 2017). Este tipo de oportunidade de desenvolvimento profissional torna-se discriminadamente relevante considerando que, em Portugal, não é requerido que os professores do Ensino Superior possuam qualquer tipo de formação didático-pedagógica de base para ensinar (Leite & Ramos, 2012; Marques & Pinto, 2012). Importa frisar que tal contrasta manifestamente com a forte valorização feita ao conhecimento científico e à produção científica dos professores (Vieira, 2014).

Na Universidade de Aveiro (UA), encontra-se em marcha o POP - *Programa de Observação por Pares*, que pretende servir de apoio aos professores desta Instituição de Ensino Superior que desejam estar em contacto com colegas, observar demais formas de ser e atuar enquanto docentes, assim como aprender e transformar dimensões das suas práticas pedagógicas. O POP é um programa multidisciplinar voluntário abertamente inspirado num programa similar, o *De Par em Par*, da Universidade do Porto (Mouraz & Pêgo, 2017), que conta com uma longevidade de cerca de 10 anos, o que ilustra a utilidade que os professores encontram neste tipo de oportunidade de formação.

No presente artigo, procedemos a um exame global dos dados recolhidos até ao momento no POP, emergentes, nomeadamente, do seu estudo-piloto (2018/2019) e das suas 1.<sup>a</sup> (2019/2020), 2.<sup>a</sup> (2019/2020) e 3.<sup>a</sup> (2020/2021) edições. Nesta análise, são consideradas (i) as perceções dos professores acerca das vantagens advindas da participação num programa de observação por pares como o POP, em paralelo com (ii) a análise dos coordenadores do POP (os autores do presente artigo, que são quem acompanha os professores-participantes ao longo de cada edição, nomeadamente na apresentação do programa, no acompanhamento das observações e das reflexões, também participando nas observações e reflexões quando solicitado) sobre tais perceções, à luz de conceitos-chave como a profissionalidade docente e o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior. O objetivo principal desta análise é vislumbrar o que encontram os professores *do outro lado do espelho*<sup>2</sup> proporcionado pela observação e pela reflexão a par,

<sup>2</sup> À semelhança de *Alice do outro lado do espelho* (personagem e livro de Lewis Carroll, 1871).

no quadro da sua relevância para a formação destes professores, para o desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

### A observação por pares no ensino superior: Porquê e para quê?

A profissionalidade docente é a base do exercício da profissão docente, pois está ao serviço de “*ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém*” (Roldão, 2017, p. 1138, itálico da autora). Esta ilusoriamente simples asserção, se perscrutada, encerra sentidos complexos que importa descortinar. Ao falar-se de profissionalidade docente, deverá reconhecer-se, segundo Roldão (2005, p. 117), que o professor

“é o responsável da mediação entre o saber e o aluno, porque é suposto ser ele – e não outros – a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido.”

Fica patente que o ensinar para o aprender não se esgota na singela exposição de conteúdo científico a um aprendiz, por parte de um especialista. Muito pelo contrário: cabe ao professor (o citado) “*fazer aprender*” ao aluno, i.e., “*saber fazer com que esse saber-conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do acto de ensino*” (Roldão, 2005, p. 117, itálico da autora). Com efeito, segundo este tipo de abordagem construtivista veiculado pelo próprio Processo de Bolonha e que se alicerça quer no aluno quer na aprendizagem (Cachapuz, 2020), o professor é um facilitador que exerce uma prática formada, deliberada e mediadora, para que o aluno possa ver ampliado o seu potencial de aprender enquanto agente ativo, construtivo, colaborativo e comprometido no processo de ensinar-aprender. Desta forma, o (citado) “*ensinar como fazer aprender*” que subjaz ao “*ser professor*” reúne crucialmente dois saberes fundamentais à profissionalidade docente: o saber dos conteúdos científicos, é certo, mas também o saber profissional sobre como mobilizar os alunos para a aprendizagem frutífera (Roldão, 2005, 2017; Vieira, 2014).

No contexto concreto do Ensino Superior, a profissionalidade docente encontra desafios à sua expressão e expansão. Em Portugal, não se requer que os professores deste nível de ensino possuam formação didático-pedagógica de base para a docência (Leite & Ramos, 2012; Marques & Pinto, 2012). Na mesma medida em que se esperam competências científicas e investigativas por parte dos professores, não se esperam deles competências didáticas e pedagógicas para a docência – ou, pelo menos, formação em didática e pedagogia. Parece prevalecer, desta forma, a primazia da investigação sob pena do desapareço da docência, pois a primeira é “*desenvolvida à margem do ensino ou mesmo à sua custa*” (Vieira, 2014, p. 24).

Não obstante os desafios, encontramos, em simultâneo, oportunidades para a expressão e expansão da profissionalidade docente no Ensino Superior. Na procura de harmonizar as práticas presentes com as práticas possíveis, há professores deste nível de ensino que estão

disponíveis para participar em ações de desenvolvimento profissional. O seu objetivo parece ser o de usufruir de oportunidades de formação e/ou atualização pedagógica, com o fito de transformar dimensões da sua profissionalidade docente e, assim, conseguir responder mais capazmente aos desafios colocados pela emergência de novas formas de aprender e ensinar no Ensino Superior (Franco & Vieira, 2020; Franco, Vieira, Simões, Costa, Ventura, Neto, Carlos, Lopes, Rosa, Fonseca, Silva, Lima, & Valente, 2020).

Uma dessas ações para o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior diz respeito à observação por pares, que representa uma das modalidades de (auto)formação disponíveis no campo da formação continuada de professores. A prática da observação por pares permite a observação de aulas e a reflexão entre pares e, a partir destas, desencadeia potencialmente a (auto)formação e a transformação das práticas didático-pedagógicas dos professores envolvidos (Atkinson & Bolt, 2010; Franco & Vieira, 2020; Mouraz & Pêgo, 2017). Considerando que uma parte considerável destes professores não possui formação didático-pedagógica de base, como assumido em alguns estudos referenciados, e que os professores, de forma generalizada, não detêm disponibilidade ilimitada para participar em ações de formação de média ou longa-duração, a prática da observação por pares constitui-se como uma possibilidade de desenvolvimento profissional comparativamente mais acessível e razoavelmente viável. Tal face à carreira docente universitária atualmente em vigor e das tarefas e valorização de outras dimensões da carreira na sua avaliação de desempenho e progressão na carreira.

Face às potencialidades da observação por pares, o POP tem vindo a ser implementado na UA desde 2019, celebrando já três edições. (Uma apresentação detalhada das características e dos procedimentos inerentes ao POP pode ser encontrada em Franco & Vieira, 2020, e em Franco et al., 2020.). O POP é assumidamente sucedâneo do *De Par em Par* (Mouraz & Pêgo, 2017), um programa de observação por pares multidisciplinar voluntário criado com o intuito de favorecer o “romper com a tradição solitária de se exercer a docência no Ensino Superior e promover práticas colaborativas que constituíssem um modelo de formação pedagógica” (Mouraz & Pêgo, 2017, p. 15). Concretamente: até ao momento, para além de um estudo-piloto para sondar qual a adesão a este tipo de programa e a relevância percebida pelos professores da UA (no 2.º semestre do ano académico de 2018/2019), realizaram-se uma 1.ª (no 1.º semestre do ano académico de 2019/2020), 2.ª (no 2.º semestre do ano académico de 2019/2020) e 3.ª (no 1.º semestre do ano académico de 2020/2021) edições do POP, assim como dois encontros (o *I Encontro POP*, em janeiro de 2020, e o *II Encontro POP*, em janeiro de 2021), que reuniram todos os quartetos de professores da 1.ª e 3.ª edições do programa (respetivamente), para a realização de uma reflexão mais alargada e contando com a presença de um convidado externo para contribuir para a reflexão (no *I Encontro POP*, o professor João Pedro Pêgo, da Universidade do Porto, um dos dois autores do programa que inspirou o POP; no *II Encontro POP*, a professora Flávia Vieira, da Universidade do Minho, especialista na área da formação de professores e supervisão pedagógica, com trabalho no campo da pedagogia universitária).

Para clarificar a adesão a este tipo de programa na UA, é de salientar que o número de participantes – logo, de quartetos formados – no POP, bem como a diversidade de unidades

orgânicas (UO) de pertença dos professores, tem vindo a aumentar de edição para edição: no estudo-piloto, participou um quarteto com professores de três UO distintas; na 1.<sup>a</sup> edição, participaram três quartetos com professores de seis UO; na 2.<sup>a</sup> edição, quatro quartetos com professores de 10 UO; na 3.<sup>a</sup> e mais recente edição, cinco quartetos com professores de 11 UO. Tal perfaz um conjunto de 31 professores-participantes, pertencentes a 13 UO da UA. Ainda que a UA possua um corpo docente de mais de 1,000 professores, dispersos pelas suas 20 UO (entre departamentos e escolas), não pode deixar de ser reconhecido que há um número significativo de professores que se está a mobilizar no sentido do seu desenvolvimento profissional, através da participação em ações de (auto)formação. Uma parte substancial destas ações tem vindo a ser propiciada no quadro do *Programa de Inovação Pedagógica da UA*, uma iniciativa institucional para fomentar a inovação pedagógica no *campus*. Estas ações têm-se pautado por uma marcada participação dos professores, sendo que parte deles pode ser encontrada em várias das iniciativas. A título de exemplo, há professores que têm repetido a experiência de participação no POP: ainda que a maioria tenha participado uma vez (20 professores), dos 31 professores que participaram até ao momento, um participou no estudo-piloto e nas suas três edições; quatro participaram nas três edições; e seis participaram em duas edições. Ainda que estes números possam (ainda) ser subtis, são esclarecedores do interesse suscitado por um programa de observação por pares como o POP junto de professores do Ensino Superior.

De modo a evidenciar as razões que levam os professores a participar num programa de observação por pares, aceitando permanecer *do outro lado do espelho* proporcionado pela observação e pela reflexão a par, no presente artigo, examinamos os dados recolhidos até ao momento no POP (no estudo-piloto e nas três edições), especificamente referentes às vantagens e às potencialidades percebidas da experiência de participação. Adicionalmente, escrutinam-se estas perceções à luz da sua pertinência para a formação dos professores, tendo em vista o desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

## Metodologia

O estudo segue uma metodologia qualitativa de natureza interpretativa, para descortinar as perceções dos professores-participantes quanto às vantagens encontradas na participação no POP. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (concretamente, a análise temática), recorrendo a um *software* de análise de dados para a codificação interpretativa (Costa & Amado, 2018).

## Participantes

Até ao momento, considerando quer o estudo-piloto quer a 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> edições, participaram no POP 31 professores (alguns deles, como referido, repetidamente).



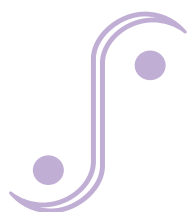


Tabela 1. Professores-participantes no POP até ao momento

Edição	Total	Género	Categoria	UO da UA <sup>3</sup>
Estudo-piloto (1 quarteto)	3*	2 Fem. 1 Mas.	3 docentes de carreira (2 profs. adjuntos; 1 prof. auxiliar)	DEP (1); ESSUA (1); ISCA-UA (1) (N = 3 UO)
1. <sup>a</sup> edição (3 quartetos)	11* Nota: 10 estiveram na recolha de dados, sendo esse o total considerado.	6 Fem. 4 Mas.	8 docentes de carreira (7 profs. auxiliares; 1 prof. adjunto) + 2 investigadores doutorados c/ componente letiva	DEP (3); DETI (2); DQ (2); DEGEIT (1); DEM (1); ISCA-UA (1) (N = 6 UO)
2. <sup>a</sup> edição (4 quartetos)	15*	10 Mas. 5 Fem.	14 docentes de carreira (8 profs. auxiliares; 4 profs. adjuntos; 1 prof. auxiliar c/ agregação; 1 prof. associado) + 1 investigadora doutorada c/ componente letiva	DEM (3); ISCA-UA (3); DETI (2); DCM (1); DEGEIT (1); DEP (1); DFis (1); DMat (1); DQ (1); ESSUA (1) (10 UO)
3. <sup>a</sup> edição (5 quartetos)	20* Nota: Um dos "quartetos" tinha cinco elementos.	12 Mas. 8 Fem.	17 docentes de carreira (9 profs. auxiliares; 4 profs. adjuntos; 2 profs. assistentes convidados; 1 prof. auxiliar c/ agregação; 1 prof. associado) + 2 investigadoras doutoradas c/ componente letiva; 1 equiparado a investigador principal	DEP (3); DETI (3); ESSUA (3); DeCA (2); DFis (2); ISCA-UA (2); DCM (1); DEM (1); DLC (1); DQ (1); ESTGA (1) (11 UO)

\*Onde assinalado, um dos professores-participantes descontinuou a participação no POP, tendo sido substituído por um dos dois coordenadores do programa e/ou por um professor-participante de outro quarteto em vigor.

Na presente análise, consideram-se apenas os 30 professores que estiveram presentes nos momentos de recolha de dados.

<sup>3</sup> Por extenso: Departamento de Ciências Médicas (DCM); Departamento de Comunicação e Arte (DeCA); Departamento de Economia, Gestão, Engenharia Industrial e Turismo (DEGEIT); Departamento de Educação e Psicologia (DEP); Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e Informática (DETI); Departamento de Engenharia Mecânica (DEM); Departamento de Física (DFis); Departamento de Línguas e Culturas (DLC); Departamento de Matemática (DMat); Departamento de Química (DQ); Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro (ESSUA); Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA); Instituto Superior de Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro (ISCA-UA).

## Procedimentos

Os dados sob análise foram recolhidos sobretudo nos designados “almoços de reflexão” (presenciais ou online), com cada quarteto e os dois coordenadores do programa. Concretamente: no estudo-piloto, os dados foram registados durante um almoço com os três professores-participantes no Restaurante Universitário da UA (em julho de 2019); na 1.<sup>a</sup> edição, os dados considerados foram recolhidos no *I Encontro POP* (em janeiro de 2020), no qual participaram 10 (dos 11) professores dos três quartetos; tanto na 2.<sup>a</sup> como na 3.<sup>a</sup> edição, os dados foram recolhidos no almoço de reflexão com cada quarteto (em junho de 2020 e, ainda, entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, respetivamente), sendo que, em ambas as edições, se trataram de almoços apenas metafóricos e via Zoom, por força da pandemia COVID-19 e das conseqüentes normas sanitárias de prevenção impostas, que nos transportaram para uma vida em formato online. Será relevante frisar que, tendo as aulas transitado para o meio virtual, a observação de aulas e a reflexão a par após a aula observada também se realizaram virtualmente, de forma negociada por cada dupla de professores. À exceção do estudo-piloto, em que os dados foram registados à mão, os restantes dados foram captados em vídeo (1.<sup>a</sup> edição) ou vídeogravados via Zoom (2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> edições), com o consentimento dos professores-participantes. O discurso foi transcrito a partir da visualização das gravações, de modo a proceder-se à sua análise qualitativa e, assim, à identificação de temas comuns no discurso dos professores-participantes.

No presente estudo, o foco restringe-se às perceções dos professores particularmente acerca das vantagens advindas da participação num programa de observação por pares como o POP, tomando os 30 professores que participaram, até à data, no programa e nos momentos de recolha de dados, com o objetivo de realizar uma leitura mais completa e longitudinal. Uma exposição mais compreensiva dos resultados emergentes do POP pode ser encontrada em outra parte, quer para o estudo-piloto (Franco & Vieira, 2020) quer para a 1.<sup>a</sup> edição (Franco et al., 2020) quer para a 2.<sup>a</sup> edição (Franco & Vieira, 2021).

## Tratamento dos dados

Os dados transcritos foram analisados utilizando o WebQDA<sup>4</sup>, um *software* de análise de dados qualitativos. Recorreu-se à análise temática (dentro da análise de conteúdo), uma técnica de análise de dados que permite divisar o significado inexplorado do discurso. Tal é feito mediante a codificação interpretativa dos dados que enformam o designado *corpus* documental, para a eliciação de temas que se repartem por categorias e subcategorias (Amado, Costa, & Crusoé, 2017; Costa & Amado, 2018). A codificação interpretativa do *corpus* documental realizou-se indutivamente (Bardin, 2010), com a emergência de subdimensões temáticas a partir da dimensão considerada (vantagens da participação no POP), retendo-se a ideia (numa frase única ou em frases seguidas) enquanto unidade de registo.

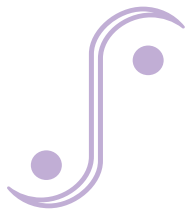
<sup>4</sup> Disponível em <https://www.webqda.net/>



## Resultados e sua Discussão

A codificação interpretativa do *corpus* documental fez emergir 17 vantagens mais enfatizadas pelos professores-participantes ao longo do POP (identificadas em, pelo menos, duas das suas edições). Estas vantagens referem-se à possibilidade de:

- *Contactar com a diversidade de áreas científicas e/ou UO da UA* (estudo-piloto: 3 ocorrências de 3 fontes; 1.<sup>a</sup> edição: 8 ocorrências de 4 fontes; 2.<sup>a</sup> edição: 9 ocorrências de 5 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 34 ocorrências de 16 fontes);
- *Praticar a heterosopia* (1.<sup>a</sup> edição: 22 ocorrências de 7 fontes; 2.<sup>a</sup> edição: 14 ocorrências de 8 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 32 ocorrências de 14 fontes);
- *Dar e receber feedback* (1.<sup>a</sup> edição: 14 ocorrências de 6 fontes; 2.<sup>a</sup> edição: 22 ocorrências de 8 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 26 ocorrências de 11 fontes);
- *Explorar e experimentar novas práticas* (1.<sup>a</sup> edição: 5 ocorrências de 3 fontes; 2.<sup>a</sup> edição: 20 ocorrências de 8 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 20 ocorrências de 10 fontes);
- *Praticar a autoscopia* (1.<sup>a</sup> edição: 14 ocorrências de 6 fontes; 2.<sup>a</sup> edição: 7 ocorrências de 4 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 17 ocorrências de 9 fontes);
- *Melhorar as práticas/corrigir práticas a evitar* (1.<sup>a</sup> edição: 6 ocorrências de 4 fontes; 2.<sup>a</sup> edição: 13 ocorrências de 7 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 18 ocorrências de 9 fontes);
- *Refletir (quer a partir da observação quer na reflexão, a par, após a aula observada) e desenvolver a capacidade de reflexão* (1.<sup>a</sup> edição: 4 ocorrências de 3 fontes; 2.<sup>a</sup> edição: 6 ocorrências de 5 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 27 ocorrências de 14 fontes);
- *Colmatar lacunas didático-pedagógicas* (1.<sup>a</sup> edição: 16 ocorrências de 6 fontes; 2.<sup>a</sup> edição: 5 ocorrências de 2 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 2 ocorrências de 2 fontes);
- *Discutir dilemas e demais dificuldades do quotidiano de docência comuns a todos* (estudo-piloto: 3 ocorrências de 3 fontes; 1.<sup>a</sup> edição: 2 ocorrências de 1 fonte; 3.<sup>a</sup> edição: 10 ocorrências de 7 fontes);
- *Aprender (novas metodologias e ferramentas)* (estudo-piloto: 3 ocorrências de 3 fontes; 1.<sup>a</sup> edição: 5 ocorrências de 4 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 4 ocorrências de 2 fontes);
- *Criar confiança entre pares* (estudo-piloto: 3 ocorrências de 3 fontes; 1.<sup>a</sup> edição: 4 ocorrências de 2 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 2 ocorrências de 1 fonte);
- *Partilhar a experiência com pares/inter-relacionamento* (1.<sup>a</sup> edição: 7 ocorrências de 4 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 7 ocorrências de 5 fontes);
- *Vir a colaborar com colegas em aulas e/ou projetos* (1.<sup>a</sup> edição: 5 ocorrências de 2 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 7 ocorrências de 2 fontes);
- *Validar as práticas pedagógicas utilizadas* (1.<sup>a</sup> edição: 3 ocorrências de 3 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 8 ocorrências de 4 fontes);
- *Sentir-se motivado para melhorar/innovar as práticas* (2.<sup>a</sup> edição: 8 ocorrências de 4 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 3 ocorrências de 3 fontes);



- *Envolver os estudantes* (1.<sup>a</sup> edição: 5 ocorrências de 1 fonte; 3.<sup>a</sup> edição: 5 ocorrências de 3 fontes);
- *Ver a aula da perspectiva dos estudantes* (2.<sup>a</sup> edição: 5 ocorrências de 4 fontes; 3.<sup>a</sup> edição: 1 ocorrência de 1 fonte).

Importa, de seguida, examinar estes dados com detalhe. Para tal, agrupam-se as vantagens de acordo com o benefício que aparenta estar imanente (cf. Figura 1).



Figura 1. Dimensões em que a participação no POP representou um benefício

À luz do testemunho dos professores que participaram, até ao momento, no POP, este parece ter sido vivenciado enquanto processo de (1) *observação* e de (2) *reflexão* (tal como se esperaria de um programa de observação por pares), mas igualmente de (3) *formação*, (4) *inter-relação*, (5) *descoberta* e (6) *potencialidade*. Cada um será examinado de seguida (nesta ordem, que não representa importância), com excertos do testemunho dos professores-participantes (todos eles da 3.<sup>a</sup> edição).

(1) No que se refere ao POP enquanto processo (primordialmente) de *observação* e de *reflexão*, quanto à primeira, as vantagens identificadas pelos professores-participantes reconhecem à experiência a possibilidade de observar-se o outro (heterosopia) e de observar-se a si mesmo (autoscopia). Como referido: “A *observação* que eu fiz levantou-me, talvez, três questões. Uma é eu perceber o que é que eu faria naquela situação. No caso da A., em que os alunos estavam mais calados: o que é que ela fez, o que é que eu faço, o que é que eu posso fazer.” (B., 3.<sup>a</sup> edição do POP). A importância das práticas de heterosopia e autoscopia para o

desenvolvimento profissional dos professores encontra-se já sinalizada na literatura, pelo seu potencial de auto-reflexão e de reflexão colaborativa (Castilho, 2013; Kohut, Burnap, & Yon, 2010; Silva, 2015). Segundo os professores-participantes no POP, a observação alcança, ainda, os estudantes, uma vez que é possível observar a aula do ponto de vista daqueles: *“(…) é aqui que nós vemos como é que as outras pessoas vêem as nossas aulas e isso é muito importante, porque a maneira como eu vejo as minhas aulas é diferente, ou pode haver até diferenças importantes da forma como outra pessoa, que está do outro lado, vê a minha aula, e também nos pode dar uma ideia de como é que os alunos vêem a aula que nós damos”* (A.).

(2) Quanto à *reflexão*, é valorizada a possibilidade de haver uma troca de *feedback* entre pares, ocasionada por um olhar crítico externo. Valoriza-se a oportunidade de refletir (quer individualmente quer a par quer com o quarteto, tanto durante como após a observação), desenvolvendo-se inclusive a capacidade de reflexão. Como sumariado: *“É o ter, talvez pela primeira vez (...), ter a oportunidade de refletir, que é uma coisa que tendencialmente não fazemos. Não tanto como refletimos (...), mas foi o facto de eu ter parado – no caso do C., tive o prazer de almoçar presencialmente com ele; no caso dos outros dois colegas, fizemo-lo via Zoom –, mas foi ter parado para pensar sobre a aula: sobre a minha e sobre a dos outros”* (D.). Tal como diagnosticado, estará em falta uma *“cultura de partilha de experiências”*: *“(…) apercebi-me de que foi o único momento em que eu tinha estado em salas de aulas dos colegas e, como isto não surge naturalmente, eu acho que este programa permite estes momentos de reflexão (...) porque acho que, curiosamente, não temos essa cultura, essa cultura de podermos, de forma voluntária, ir assistir a aulas de colegas e enriquecermo-nos com essa partilha de experiências”* (D.).

Paradoxalmente, o professor é/deverá ser um *“prático reflexivo”* (Schön, 1991; Zeichner, 1996), i.e., com capacidade de reflexão quer *na ação* quer *sobre a ação* (Schön, 1991) quer *para a ação* (Schulman, 1986), essenciais para o seu desenvolvimento profissional. Enquanto que a reflexão na ação se realiza in situ, durante a ação, traduzindo assim *“um diálogo com a própria situação”* (Alarcão, 1996, p. 176), a reflexão sobre a ação é uma análise que ocorre posteriormente. Quer na primeira quer na segunda, a reflexão aflui para *“a compreensão dos fenómenos educativos, analisando-os à luz de referentes de modo a atribuir-lhes significado”* (Tenreiro-Vieira, 2010, p. 69) e, muito importante, para a transformação da ação (Alarcão, 1996).

Ainda segundo os testemunhos dos participantes no POP, a reflexão a par cria, também, o contexto para a discussão de dilemas e dificuldades comuns aos professores nos seus quotidianos de docência. Nas circunstâncias trazidas pela pandemia Covid-19 (originada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2), em que a modalidade de aprendizagem híbrida de *blended-learning* acaba por vigorar, uma das dificuldades mais insurgentes parece ser a de *“falar para um ecrã preto”* (E.), associada ao dilema advindo de como proceder para chegar aos estudantes *“do outro lado”*: *“Mesmo como é que nós intervimos naquelas situações em que os alunos estão a conversar e nós temos de chamar à atenção e voltar a captar a atenção deles para a aula – este ano [na vertente de ensino à distância do blended-learning], também não existe ou não existe tanto, porque os alunos estão do outro lado e pouca interação. Às vezes, é preciso quase forçá-los a participar. Não se vê a reação dos alunos, porque a maior parte deles está com a câmara desligada”* (A.). Se, inicialmente, a pandemia impôs o ensino remoto de emergência, atualmente, a modalidade

*blended-learning* é, na generalidade dos casos, a norma; não obstante, a sua componente de ensino à distância continua a representar um desafio, elicitando vários tipos de dificuldades para os professores do ensino superior (e.g., Boyer-Davis, 2020; Cameron-Standerford et al., 2020; Durão & Raposo, 2020).

(3) A par da possibilidade de observação e de reflexão, os professores-participantes reconheceram, no POP, a vantagem da *formação*. Com o programa, considera-se que é possível melhorar as práticas, também no sentido em que se corrigem práticas que deverão ser evitadas: *“Este programa é sempre uma mais-valia que permite melhorar alguns aspetos, criar algumas ideias para sugerir aos colegas, ou até, de futuro, eu fazer de uma forma diferente”* (F.). Adicionalmente, é percebido como um *lugar* onde é possível colmatar lacunas didático-pedagógicas: *“As minhas expectativas eram também no sentido de colmatar algumas lacunas pedagógicas que eu tenho. Eu sou docente há já algum tempo (...) e sempre senti que gosto de dar aulas, mas nunca tive preparação pedagógica para as dar. (...) E realmente consegui concretizar os objetivos: consegui contactar diferentes realidades, conheci as ferramentas que o G. utiliza, consegui contactar com elas, consegui partilhar muitas experiências com a B. – o que foi altamente enriquecedor – e consegui, também, algum feedback da minha parte”* (H.). É reconhecido, portanto, que ser professor não se restringe “a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado” (Alarcão, 1996, p. 176). Muito pelo contrário: ser professor abarca um *“saber agir* que é sempre didático-pedagógico e configura a escolha sustentada do modo estratégico de actuar do professor em cada situação” (Roldão, 2017, p. 1147, itálico da autora). Relembre-se que o professor é um prático reflexivo que reflete *na* ação e *sobre* a ação (Schön, 1991; Zeichner, 1996) e *para* a ação (Schulman, 1986), lendo e interpretando cada situação de ensino-aprendizagem e mobilizando o seu “ser professor” para responder didaticamente ao “ser estudante” de cada aprendiz, num percurso movido pela melhoria da sua prática (Roldão, 2017). Com a experiência do POP, os professores-participantes reconhecem, ainda, que é possível não só aprender (novas metodologias e ferramentas, por exemplo), mas também validar as práticas pedagógicas já utilizadas, a partir do *feedback* recebido pelos colegas de quarteto: *“Porque, às vezes, nós temos a impressão de que as nossas aulas funcionam mal, e eu acho que um olhar de fora permite-nos ver que, afinal, a coisa até funciona muito bem”* (I.).

(4) Outra das vantagens de participar no POP, segundo os professores-participantes, relaciona-se com a *inter-relação*, uma vez que se tem *“a oportunidade de partilhar esta experiência com outros colegas”* (J.), possibilitando-se colaborações na base da confiança mútua, *“uma vez que já nos conhecemos relativamente bem e já temos alguma confiança para isso”* (K.). Aqui, importa abordar a importância do desenvolvimento de relações sediadas na colegialidade para o desenvolvimento profissional dos professores. Se nos referirmos à observação de aulas enquanto estratégia de supervisão pedagógica e de desenvolvimento profissional, não pode deixar de enfatizar-se que esta assenta numa relação alimentada pela confiança, compreensão e apoio (Vieira & Moreira, 2011). Segundo os professores-participantes, a inter-relação sai, também, reforçada com os próprios estudantes, pois estes são envolvidos/envolvem-se no processo de observação vivenciado pelos professores, questionando sobre os processos inerentes e os produtos emergentes: *“(…) em todas as aulas a que eu tenho assistido – já aconteceu o ano passado –, os*

*alunos acham muito interessante nós termos alguém a assistir às nossas aulas. Acham uma coisa diferente. Os meus alunos olham para isto com um olhar estranho – ‘O que é que este fulano está aqui a fazer?’ – mas, depois, fazem-nos entender que valorizam esta nossa posição de abriremos as nossas aulas aos outros e darmos o corpo às balas, no sentido em que não temos nada a esconder das nossas aulas e, se alguém quiser assistir, vem” (L.). Consideramos que esta poderá constituir-se como uma mensagem poderosa que se está a disseminar junto dos estudantes, fazendo-os ver que o “ser professor” é, na verdade, um “tornar-se professor” em contínuo, o que implicará, paralelamente, que os estudantes deverão continuamente comprometer-se, ativa e participadamente, com os processos de ensino-aprendizagem.*

(5) Inequivocamente, o POP é encarado como processo de *descoberta*, ao permitir aos professores-participantes contactar com a diversidade de áreas científicas e de UO da UA. Como asseverado: *“Acho que uma das grandes mais-valias deste programa é justamente a diversidade de áreas e assistirmos a formas de atuação de colegas nossos que estão numa área completamente diferente, com abordagens diferentes, porque aquilo que eu sinto é que a nossa formação acaba por influenciar, em muito, a nossa abordagem às aulas” (M.). Concretamente: “Eu acho que o facto de ser um grupo que tem as duas vertentes – temos áreas científicas semelhantes, da parte da Engenharia, e depois, a Q. e a K., da parte da Educação –, que nos permitem ter essas duas componentes, e isso é enriquecedor. Em termos pedagógicos, acho que as aulas a que assisto, quer da K. quer da Q., me permitem ter contacto com essas realidades. Também gostei muito de assistir à aula do T., em que reconheço até certos mecanismos associados à nossa vertente. Penso que o facto de o nosso quarteto ter essas duas variantes acaba por ser uma mais-valia” (S).* Afeitos a uma lógica de separação de áreas do saber, cada uma alocada a um determinado edifício que alberga cada UO, alguns professores não conhecem outros edifícios que não o da sua UO, assim como não conhecem colegas de outras UO e áreas científicas. Por esta razão, uma das vantagens da participação num programa como o POP advém precisamente da possibilidade de se poder descobrir colegas, áreas e UO “estrangeiras” – ainda que do mesmo *campus* –, e de explorar e experimentar práticas que não são tão comuns na sua área do saber e/ou no seu dia a dia de docência. Como partilhado: *“Eu achei muito curioso aquilo que ela fez e fiquei com vontade de fazer aquilo nas minhas aulas – nem que fosse num tópico só, à partida, digamos assim, tentar uma experiência com um assunto –, porque é uma viragem completa em relação àquilo que eu faço. Gostei bastante, bastante mesmo” (N.). Ou ainda: “Eu tive a oportunidade de assistir a uma aula online da E., sobre uma estratégia que eu gostava de explorar e, no futuro, até tentar desenhar alguma coisa para as aulas que eu dou; embora sejam mais práticas, dá para usar aquela metodologia do problem-based learning. E gostei. (...) Foi importante essa experiência, porque já tinha lido sobre a metodologia, mas nunca tinha tentado aplicar, porque também nunca tinha visto ninguém a fazê-lo” (P.).*

No Ensino Superior, continua a vigorar a “disciplinarização do conhecimento” (Morgado, 2011, p. 805), pautada por uma estrutura curricular sequencial fragmentada em disciplinas, fraccionando-se não só o conhecimento, como também as competências no geral, de tal forma que o ideal de diálogo interdisciplinar (quase) se inviabiliza. Com um programa como o POP, este diálogo interdisciplinar viabiliza-se novamente. Como apontado: *“Ainda para mais, os alunos es-*



tiveram todos presentes e puderam testemunhar isso, e isso foi interessante, porque de certeza que alguns deles perceberam – já sei que alguns já estavam interessados nisso – que podem desenvolver estes projetos fora do contexto meramente artístico, utilizar as suas competências musicais em outras áreas, e alguns perceberam, alguns já falaram disso, e eu acho que isto é muito importante” (O.). Um programa de observação por pares poderá justamente criar o contexto para a humanização entre áreas do saber, a qual emerge da transposição da ponte entre áreas insulares fragmentadas, que assim se descobrem e reconhecem na sua idiossincrasia e no seu valor, que (potencialmente) colaboram entre si e que, quem sabe, se miscigenam para a produção de frutos coletivos.

(6) Em continuidade, vislumbra-se, a partir do POP, a *potencialidade* de se vir a colaborar com colegas de outras áreas científicas e/ou UO. Uma vez descoberto o que era desconhecido, há professores-participantes que se animam com o potencial de colaboração entre colegas e áreas, quer no contexto da lecionação de aulas quer no âmbito da realização de projetos comuns. Como mencionado: “*Esta vertente da multidisciplinaridade ou da interdisciplinaridade é uma coisa importante e, portanto, vou contactar aqui o O. e outros colegas neste sentido, sempre que nós trabalharmos temas que têm diferentes perspetivas de serem abordados. Se tratamos o [...], que é abordado por pessoal que trabalha no Departamento de [...], então vamos falar com eles e vamos tentar enquadrar parte da nossa experiência com eles, e vice-versa. (...) Um mesmo olhar sobre o mesmo assunto. Às vezes, andamos a inventar trabalhos para os alunos, super complicados, e os trabalhos estão ali na porta do lado. A inventar uma coisa super sofisticada com equipamentos super caros, e ali ao lado existe e está a ser feito*” (L.). Ouvindo o outro lado: “*Por exemplo, o facto de ter encontrado o L. e poder partilhar aqui ideias sobre possíveis projetos de cooperação entre áreas: eu acho que isto é muito positivo e muito interessante, e é esse tipo de parceria que eu acho importante dinamizar e fomentar aqui no seio da Universidade*” (O.).

Para além disso, devido à experiência, os professores-participantes expressam sentir-se motivados para melhorar as suas práticas pedagógicas, inovando as suas formas quotidianas de docência. Como sumariado: “*Refletir em conjunto e observar uns aos outros, e sentir um bocadinho de solidariedade e da motivação que vem disso, para melhorar*” (J.). Tal vem em linha com a literatura, na qual se frisa que a observação de aulas pode representar, para os professores envolvidos, um fator de inspiração e de motivação para continuarem a melhorar e inovar as suas práticas (Reis, 2011).

Dadas as vantagens identificadas pelos professores-participantes como advindas da(s) sua(s) experiência(s) de participação num programa de observação por pares como o POP, reforça-se a pertinência de se lhe dar continuidade na UA, para o desenvolvimento profissional dos professores desta instituição de Ensino Superior. A formação continuada resulta essencial; segundo Alarcão (1993, pp. 26-27), importa

“que o professor reflita sobre a sua experiência profissional, a sua atuação educativa, os seus mecanismos de ação, a sua praxis ou, por outras palavras, reflita sobre os fundamentos que o levam a agir, e a agir de uma determinada forma. Estamos perante uma filosofia de ação ou uma epistemologia da ação.”



## Considerações finais

Neste estudo, analisaram-se as percepções dos professores que participaram no POP, até à data, especificamente sobre as vantagens advindas da participação, com o objetivo de vislumbrar o que descobriram aqueles *do outro lado do espelho*. À luz da análise levada a cabo, os professores que participaram no POP, até ao momento, reconhecem um leque de 17 vantagens principais advindas da experiência de participar num programa que permite a observação por pares e a reflexão entre pares – e mais. Valorizam este processo, mais enfaticamente, nas suas vertentes de observação, reflexão, formação, inter-relação, descoberta e potencialidade.

Equacionando os dados emergentes do POP com a literatura na área, consideramos que a observação por pares – sob a forma de um programa como o POP, por exemplo – poderá oferecer um lugar de (auto)formação fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior, permitindo não só catalisar a transformação das suas práticas pedagógicas, mas também impulsionar demais dimensões da sua profissionalidade docente. Segundo um testemunho (Q.), tal ocorre nesta

“oportunidade de ver aulas de outros colegas de diferentes áreas. Isso não é algo que eu costume ter a oportunidade de fazer e isso também me fez refletir a mim, enquanto profissional e enquanto investigadora nesta mesma área, e pôr-me a pensar em soluções para melhorar, não só a minha prática na minha área, mas também a dos meus colegas.”

É essencial capitalizar o papel do professor enquanto “prático reflexivo” (*na ação, sobre a ação e para a ação*). Tal implica que este não se deve deixar distrair pela técnica ou pelas tecnologias, perdendo de vista a sua profissionalidade docente em todas as faces do prisma: “*O papel do docente, curiosamente, mais do que as tecnologias e ferramentas na área do digital, é algo que é essencial. E tê-los [aos estudantes] ali conosco – ainda por cima, com ecrãs desligados –, sabendo que eles estão a acompanhar*” (T.).

Traçando um paralelo com a viagem de *Alice do outro lado do espelho* (Carroll, 1871), concluímos que os professores que ousaram atravessar o espelho e observar os seus pares – para se observarem a si mesmos, na realidade – se depararam com uma experiência invulgar, mas enriquecedora.

## Agradecimentos

Os autores, que são também os dois coordenadores da implementação do POP na UA, em estreita colaboração com a Reitoria, fazem um especial agradecimento aos 31 professores\* que participaram, até ao momento, neste programa. Saudamos cada um de vós pela audacidade em aventurar-se a permanecer *do outro lado do espelho* e a repensar as práticas (e muito mais) face ao que lá descobriram.

\*Designadamente: Alberto Costa (ISCA-UA); Ana Raquel Simões (DEP); Ana Rodrigues (DEP); António Neves (DETI); Betina Lopes (DEP); Carlos Brites (DFis); Célia Freitas (ESSUA); César Faustino Bastos (ISCA-UA); Eugénia Pereira (DLC); Gabriela Vincze (DEM); Gareth Baxter (DFis); Jean Michel Garetti (DeCA); João Oliveira (DEM); José Manuel Oliveira (ESTGA); Luís Pedro (DeCA); Luís Sancho (ESSUA); Margarida Fardilha (DCM); Margarida Pinheiro (ISCA-UA); Maria Conceição Graça (ESSUA); Maria João Rosa (DEGEIT); Mário Lima (DETI); Mário Lopes (ESSUA); Nuno Candeias (DQ); Pedro Fonseca (DETI); Ricardo Pereira (DMat); Robertt Valente (DEM); Sónia Ventura (DQ); Vanda Santos (DEP); Vânia Carlos (DEP); Vera Silva (DQ); e Victor Neto (DEM).

## Referências

- Alarcão, I. (1992). Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação contínua de professores. *Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, 24-35.
- Alarcão, I. (2011). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171-189). (Coleção CIDInE – 1.) Porto: Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34721-3
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2017). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-350). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-26-1389-5
- Atkinson, D. J., & Bolt, S. (2010). Using teaching observations to reflect upon and improve teaching practice in higher education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(3), 1-19.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (4a ed.). Lisboa: Edições 70. ISBN: 978-972-4415-06-2
- Boyer-Davis, S. (2020). Technostress in higher education: An examination of faculty perceptions before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of Business and Accounting*, 13(1), 42-58. ISSN: 2153-6252
- Cameron-Standerford, A., Menard, K., Edge, C., Bergh, B., Shayter, A., Smith, K., & VandenAvond, L. (2020). The phenomenon of moving to online/distance delivery as a result of COVID-19: Exploring initial perceptions of higher education faculty at a rural Midwestern university. *Frontiers in Education*, November 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2020.583881>
- Carroll, L. (1871). *Through the looking-glass and what Alice found there*. London, UK: Macmillan and Co.
- Cachapuz, A. (2020). O processo de Bolonha e a internacionalização do ensino superior na Europa: Uma experiência multicultural. *Série-Estudos*, 25(53), 103-120. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1385>
- Castilho, J. M. R. (2013). *Supervisão pedagógica interpares e desenvolvimento profissional de professores: A investigação-ação na transformação pessoal e profissional*. Dissertação de mestrado (não publicada). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.
- Costa, A., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Aveiro: Ludomedia. ISBN: 978-972-8914-80-6
- Durão, A., & Raposo, A. (2020). Desafios do ensino remoto de emergência: Da prática à teoria. *Revista Interações*, 16(55), 28-40. DOI: <https://doi.org/10.25755/int.20999>
- Franco, A., & Vieira, R. M. (2020). A observação por pares como boa prática pedagógica no ensino superior: Considerações e recomendações a partir de um estudo piloto. *Revista Cocar*, 8, 200-218. Dossiê

- temático: “Pedagogia, didática e formação docente: Velhos e novos pontos críticos-políticos.” DOI: <http://dx.doi.org/10.31792/rc.v0i8>
- Franco, A., & Vieira, R. M. (2021). “Um aconchego de uma aula real”: O desafio da humanização do ensino (à distância) no exercício da profissionalidade docente no ensino superior. Manuscrito submetido para publicação.
- Franco, A., Vieira, R. M., Simões, A. R., Costa, A., Ventura, S., Neto, V., Carlos, V., Lopes, B., Rosa, M. J., Fonseca, P., Silva, V., Lima, M., & Valente, R. (2020). “Só para ensinar” ou “mais para aprender”? Reflexões, entre pares, sobre as (próprias) práticas pedagógicas no ensino superior: Análise das percepções dos professores sobre um programa de observação por pares. *Indagatio Didactica*, 12(3), 119-136. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20058>
- Kohut, G. F., Burnap, C., & Yon, M. G. (2010). Peer observation of teaching: Perceptions of the observer and the observed. *College Teaching*, 55(1), 19-25. DOI: <https://doi.org/10.3200/CTCH.55.1.19-25>
- Leite, C., & Ramos, K. (2012). Formação para a docência universitária: Uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27. ISSN: 0871-9187
- Marques, J., & Pinto, P. (2012). Formação pedagógica de professores do ensino superior – A experiência na Universidade Nova de Lisboa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 129-149. DOI: [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_46-2%25x](https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2%25x)
- Morgado, J. (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 793-812. ISSN: 0104-4036
- Mouraz, A., & Pêgo, J. P. (2017). *De par em par na U.Porto*. Porto: U.Porto Edições. ISBN: 978-989-746-120-0
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. (Cadernos do CCAP – 2.) Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. ISBN: 978-989-97312-1-9
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise - Especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 12(13), 105-126. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>
- Roldão, M. C. (2017). Conhecimento, didática e compromisso: O triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1134-1149. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053144367>
- Schön, D. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot, UK: Ashgate Publishing Ltd.
- Schulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. DOI: 10.1177/002205741319300302
- Silva, R. B. A. (2015). *Conhecimento profissional docente: Uma experiência de auto-supervisão*. Dissertação de mestrado (não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Tenreiro-Vieira, C. (2010). A promoção do pensamento reflexivo dos professores no contexto de um programa de formação contínua. *Indagatio Didactica*, 2(1), 62-83. ISSN: 16473582
- Vieira, F. (2014). Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade. *Revista de Docência Universitária*, 12(2), 23-39. ISSN: 1887-4592
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. (Cadernos do CCAP – 1.) Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. ISBN: 978-989-97312-0-2
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. In K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in pre-service teacher education* (pp. 199-214). New York, NY: Teachers College Press. ISBN-13: 978-0807734292