

**“Só para ensinar” ou “mais para aprender”? Reflexões, entre pares, sobre as (próprias) práticas pedagógicas no ensino superior: Análise das perceções dos professores sobre um programa de observação por pares**

Is it “just to teach” or is it “more to learn”? Reflections, among peers, about (their own) pedagogical practices in higher education: Analysis of teachers’ perceptions about a peer observation of teaching program

**Amanda Franco<sup>1</sup>**  
CIDTFF - DEP  
afranco@ua.pt

**Rui Marques Vieira**  
CIDTFF - DEP  
rvieira@ua.pt

**Ana Raquel Simões**  
CIDTFF - DEP  
anaraquel@ua.pt

**Alberto Costa**  
ISCA-UA & GOVCOPP  
alberto.costa@ua.pt

**Sónia P. M. Ventura<sup>2</sup>**  
DQ & CICECO  
spventura@ua.pt

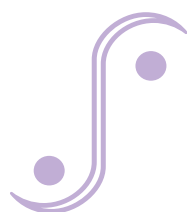
<sup>1</sup> Este trabalho, enquadrado no projeto de investigação de pós-doutoramento da primeira autora (SFRH/BPD/122162/2016), é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto UIDB/00194/2020.

<sup>2</sup> Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto CICECO – Instituto de Materiais de Aveiro, UIDB/50011/2020 & UIDP/50011/2020, financiado por fundos nacionais através da FCT/MCTES.

<sup>3,6</sup> Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto TEMA, UIDB/00481/2020 & UIDP/00481/2020, financiado por fundos nacionais através da FCT/MCTES.

<sup>4</sup> Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, UIDB/00757/2020, financiado por fundos nacionais através da FCT/MCTES.

<sup>5</sup> Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto QOPNA (FCT UID/QUI/00062/2019) & LAQV-REQUIMTE (UIDB/50006/2020), financiado por fundos nacionais através da FCT/MCTES.



# supervisão

Indagatio Didactica, vol. 12 (3), julho 2020  
<https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20058>

ISSN: 1647-3582

**Victor Neto<sup>3</sup>**

DEM & TEMA  
vneto@ua.pt

**Vânia Carlos**

CIDTFF - DEP  
vania.carlos@ua.pt

**Betina Silva Lopes**

CIDTFF - DEP  
blopes@ua.pt

**Maria João Rosa<sup>4</sup>**

DEGEIT & CIPES  
m.joao@ua.pt

**Pedro Fonseca**

DETI & Instituto de Telecomunicações  
pf@ua.pt

**Vera L. M. Silva<sup>5</sup>**

DQ & LAQV-REQUIMTE | Universidade de Aveiro  
verasilva@ua.pt

**Mário Lima**

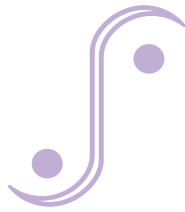
DETI & Instituto de Telecomunicações  
mlima@ua.pt

**Robertt Valente<sup>6</sup>**

DEM & TEMA  
robertt@ua.pt

## Resumo:

Várias estratégias têm sido avançadas para suprir lacunas na formação pedagógica de professores do Ensino Superior, sendo uma delas a observação por pares. Com o intuito de apoiar os professores nas suas práticas pedagógicas, está em curso na Universidade de Aveiro (Portugal) um programa de observação por pares, já na sua segunda edição. No presente artigo, após um breve enquadramento aludindo à profissionalidade docente no contexto específico do Ensino Superior, descreve-se o POP – Programa de Observação por Pares e analisam-se as reflexões sobre as (próprias) práticas pedagógicas no Ensino Superior de 10 professores que participaram na primeira edição deste programa e que se reuniram num encontro conjunto para reflexão sobre o mesmo. Este encontro foi videogravado e os testemunhos de cada professor foram transcritos. As suas perceções, não apenas sobre a experiência de participação no POP, mas também sobre outras dimensões ligadas à profissionalidade docente no Ensino Superior, foram analisadas mediante a técnica da análise de conteúdo (especificamente, a análise temática), implementada com recurso ao WebQDA, um software de análise de dados qualitativos. Desta análise, apresentada no presente artigo, emergiram temas comuns: as razões que



motivaram a participação no POP; as vantagens da participação no POP e as suas limitações; as potencialidades futuras de um programa como o POP. Entre outras considerações acerca da pertinência da observação por pares no quadro da formação continuada de professores do Ensino Superior, ponderam-se respostas à pergunta sobre o papel do professor no Ensino Superior: será “só para ensinar” ou “mais para aprender”?

**Palavras-chave:** Profissionalidade docente; Práticas pedagógicas; Programa de observação por pares; Ensino superior; Análise temática; Reflexão sobre a prática.

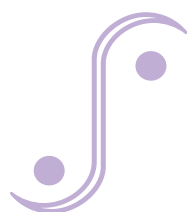
#### Resumen:

Varias estrategias son avanzadas para suplir vacíos en la formación pedagógica de profesores de la Enseñanza Superior, una de ellas la observación entre pares. Para apoyar los profesores en sus prácticas pedagógicas, está implementándose en la Universidad de Aveiro (Portugal) un programa de observación entre pares (su segunda edición). En el presente artículo, después de un breve encuadramiento aludiendo a la profesionalidad docente en el contexto específico de la Enseñanza Superior, describimos el POP – Programa de Observación entre Pares y se analizan las reflexiones sobre las (propias) prácticas pedagógicas en la Enseñanza Superior de 10 profesores que participaron en la primera edición de este programa y que se reunieron en un encuentro para reflexionar sobre lo mismo. Esto fue videogravado y los testimonios de cada profesor transcritos. Sus percepciones sobre la experiencia de participación en el POP y otras dimensiones asociadas a la profesionalidad docente en la Enseñanza Superior fueron analizadas mediante la técnica de análisis de contenido (específicamente, el análisis temático), empleado con el software de análisis de datos cualitativos WebQDA. De esto análisis aquí presentada, emergieron temas comunes: las razones que motivaran la participación en el POP; las ventajas y las limitaciones de la participación; las potencialidades futuras de este programa. Entre otras consideraciones sobre la pertinencia de la observación entre pares en el cuadro de la formación continuada de profesores de la Enseñanza Superior, se ponderan respuestas a la pregunta sobre el papel del profesor en la Enseñanza Superior: ¿será “solamente para enseñar” o “más para aprender”?

**Palabras clave:** Profesionalidad docente; Práticas pedagógicas; Programa de observación entre pares; Enseñanza superior; Análisis temático; Reflexión sobre la práctica.

#### Abstract:

Several strategies have been proposed to fill the gaps in the pedagogical training of faculty, one of which referring to peer observation of teaching. To support faculty in their pedagogical practices, a peer observation of teaching program is currently being implemented at University of Aveiro (Portugal), already in its second edition. In the present paper, after briefly framing the concept of teaching professionalism in the specific context of Higher Education, we describe POP – *Programa de Observação por Pares* and analyze the reflections of 10 professors about their own pedagogical practices in Higher Education. They participated in the first edition of this program and met to reflect about it. This meeting was video recorded and the professors' testimonies were transcribed. Their perceptions about the experience of participating in POP and about other dimensions related to teaching professionalism in Higher Education were analyzed using the content analysis technique (specifically, thematic analysis), which was implemented with WebQDA, a qualitative data analysis software. In this paper, we present the common themes that have emerged from this analysis, namely: the reasons that motivated the partici-



pation in POP; the advantages and limitations of participating in POP; the future potentialities of a program like POP. Among other considerations on the relevance of peer observation for professional development, we reflect on answers to the question about the role of professors in Higher Education: is it “just to teach” or is it “more to learn”?

**Keywords:** Professional development; Pedagogical practices; Peer observation of teaching program; Higher education; Thematic analysis; Reflection about practice.

## Introdução

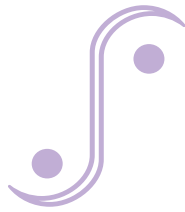
O conceito de profissionalidade docente pode definir-se, não obstante a diversidade de entendimentos conferidos por autores distintos, como aquilo que caracteriza o “ser professor” e é específico desta profissão. Concretamente, remete para o que é próprio da ação de ensinar, o que inclui o desenvolvimento de competências profissionais para exercer a docência, a assunção de uma cultura profissional exclusiva aos professores e a construção de uma identidade profissional que confere o sentimento de “ser professor” (Gorzoni & Davis, 2017; Morgado, 2011; Shulman & Shulman, 2004).

No Ensino Superior (ES), como vivenciarão os professores a profissionalidade docente? Possuir uma adequada e comprovada formação pedagógica não é um critério de admissão para lecionar no ES em Portugal. Consequentemente e não raras vezes, encontramos neste nível de ensino professores sem formação pedagógica para exercer o “ser professor” e sem acesso a oportunidades de desenvolvimento profissional (Marques & Pinto, 2012). Por outras palavras, encontramos professores para quem a vivência da profissionalidade docente estará tolhida pela omissão de formação pedagógica para a docência (Franco & Vieira, 2020).

Para ultrapassar as lacunas sentidas e/ou evidenciadas por estes professores nas suas práticas, várias estratégias têm sido avançadas no sentido da formação continuada de professores para o seu desenvolvimento profissional, sendo uma delas a observação por pares (Mouraz & Pêgo, 2017). Na Universidade de Aveiro (UA; Portugal), está em curso um movimento dinamizado pela Equipa Reitoral para a formação e atualização pedagógica dos professores desta instituição. Uma das iniciativas que o integram concerne o POP – Programa de Observação por Pares (<https://www.ua.pt/inovacaopedagogica/page/25390>).

## POP – Programa de Observação por Pares

O POP é um programa multidisciplinar voluntário que visa a partilha de reflexões em torno das práticas pedagógicas (próprias e dos pares). Importa realçar que este não é um programa original da UA, tendo sido inspirado no *De Par em Par*, de Mouraz e Pêgo, vigente na Universidade do Porto (<https://paginas.fe.up.pt/~dpep/>). O POP realizou-se à luz das orientações e procedimentos previstos naquele (cf. Mouraz & Pêgo, 2017), segundo os quais os professores-participantes são agrupados em quartetos de observantes/observados, sendo que cada professor observa, pelo



menos, duas aulas de dois pares, e é observado, pelo menos, duas vezes (por dois pares diferentes, individualmente). É apresentada e recomendada a utilização de um guião de observação, para registo das perceções sobre a aula observada; este apela a diferentes parâmetros da aula (nomeadamente, estrutura, organização, ambiente de turma, conteúdo e atitude do professor) e está disponível no website anteriormente mencionado. A partir das observações, gera-se a reflexão entre pares (observantes-observados) sobre as suas práticas pedagógicas e outras dimensões inerentes à profissionalidade docente. Com efeito, uma das potencialidades do programa é permitir que cada professor possa observar a aula de um par e que, após a aula, ambos reflitam sobre a aula e, por extrapolação, discutam diferentes aspetos relativos à sua profissionalidade docente. O POP está em curso na UA na sua segunda edição, após uma primeira edição (2019/20) e um estudo-piloto (2018/19) que pretendia averiguar qual o interesse dos professores da UA para participarem voluntariamente num programa desta natureza, e cujos resultados detalhados se encontram publicados em Franco e Vieira (2020), os coordenadores do programa desde o seu estudo-piloto. São os mesmos que asseguram um acompanhamento aos professores-participantes ao longo de todo o processo: divulgação do programa e abertura de fase de inscrições; encontro com os professores interessados para apresentação do programa; constituição dos quartetos e apoio na calendarização do esquema de observações; acompanhamento feito a cada quarteto; observação de aulas dos professores que o solicitam; prestação de *feedback* sobre as aulas observadas e do apoio solicitado; participação no “almoço de reflexão”, no qual o quarteto reúne para refletir a par e discutir diferentes questões suscitadas pelas observações.

Após a primeira edição do POP (no primeiro semestre do ano letivo de 2019/20), os 12 professores-participantes foram convidados a participar no *Encontro POP* (janeiro de 2020), para partilharem as suas perceções sobre a experiência no programa. O Encontro foi videogravado e os testemunhos foram transcritos, procedendo-se a uma Análise Temática para responder à pergunta de investigação: *Qual a perceção dos professores-participantes no POP sobre a sua experiência de participação neste programa?*

## Metodologia

### Participantes

Dos três quartetos formados na primeira edição do POP, 10 professores (seis do género feminino e quatro do género masculino) estiveram presentes no Encontro POP (um professor não pôde estar presente por incompatibilidade de horários, e uma professora havia suspenso a sua participação no programa). Destes, dois haviam participado, também, no estudo-piloto. Os 10 professores que participaram no Encontro eram heterogéneos quanto à sua experiência de docência, a oscilar entre os três meses (a experiência mais breve) e os 29 anos (a experiência mais extensa); quatro detinham uma experiência entre os 16 e os 18 anos, e quatro detinham uma experiência entre os três e os oito anos. No que concerne à categoria, verificaram-se dois perfis: a maioria do grupo era constituída por docentes de carreira ( $n = 8$ ), sendo que sete eram professores auxiliares

e um era professor adjunto; outra parte do grupo era constituída por investigadores doutorados com componente letiva. Os professores-participantes pertenciam a diversas Unidades Orgânicas da UA: Departamento de Educação e Psicologia ( $n = 3$ ); Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e Informática ( $n = 2$ ); Departamento de Química ( $n = 2$ ); Departamento de Economia, Gestão, Engenharia Industrial e Turismo ( $n = 1$ ); Departamento de Engenharia Mecânica ( $n = 1$ ); e Instituto Superior de Contabilidade e Administração ( $n = 1$ ).

### Procedimentos

Tendo-se concretizado o esquema de observações, os 12 professores-participantes foram convidados a participar no Encontro POP. Neste, promoveu-se a partilha das perceções destes professores sobre a experiência de participação no programa de observação por pares, por referência a três temas norteadores: experiência de observação, potencialidades e dificuldades encontradas no POP.

O convite foi alargado à comunidade universitária através de notícia divulgada na UA (<https://www.ua.pt/pt/noticias/4/62236>). Para além dos 10 professores-participantes, dos dois coordenadores e de mais oito professores que demonstraram interesse, sublinha-se a presença da Pró-Reitora para a *Inovação Curricular e a Internacionalização da Formação dos Primeiros e Segundos Ciclos de Formação*, da UA, e de João Pedro Pêgo, um dos autores do *De Par em Par* (Universidade do Porto), enquanto consultor externo.

Consensualmente, o Encontro POP foi captado em vídeo e os 10 professores foram convidados pelos dois coordenadores do POP a colaborar no presente artigo. A partir da visualização, procedeu-se à transcrição dos testemunhos dos professores-participantes, depois analisados qualitativamente para se identificarem temas comuns no discurso e que respondessem à pergunta de investigação: *Qual a perceção dos professores-participantes no POP sobre a sua experiência de participação neste programa?*

### Tratamento dos dados

Feita a transcrição, estes dados foram importados pelo software de análise de dados qualitativos WebQDA (<https://www.webqda.net/>), para se proceder à sua análise. Implementou-se a técnica de análise de dados designada análise de conteúdo – especificamente, a análise temática. A análise de conteúdo possui um carácter inferencial, uma vez que, na informação recolhida e que se tenciona analisar, existe um significado velado que se pretende ver revelado (Amado, Costa, & Crusoé, 2017). Com efeito, situando-se a análise de conteúdo na investigação de tipo qualitativo, é visada uma codificação interpretativa dos dados recolhidos. No seio da análise de conteúdo, a análise temática foca-se na identificação de temas a partir do material recolhido (designado de *corpus* documental), distribuídos por categorias e subcategorias (Costa & Amado, 2018).



Para se alcançar esse significado velado que se revela mediante a análise, é necessário, antes, realizar o processamento do *corpus* documental, segundo um conjunto de diretrizes para conferir confiabilidade e validade aos resultados desvelados (Costa & Amado, 2018). O *corpus* documental foi codificado segundo uma abordagem indutiva, com as dimensões/subdimensões temáticas a emergirem dos dados (Bardin, 2010), tendo-se definido três critérios: (i) a unidade de registo selecionada foi a ideia (expressa numa única frase ou em mais do que uma frase seguida, conquanto veiculasse a ideia que o professor-participante visava transmitir nesse excerto do seu discurso); (ii) a codificação não se pautou pela exaustividade, uma vez que nem todo o material recolhido foi codificado, mas apenas aquele que se referisse efetivamente ao objetivo que levou ao Encontro POP; (iii) as unidades de registo que motivaram as dimensões/subdimensões temáticas não eram mutuamente exclusivas, i.e., uma mesma unidade de registo poderia entrar em mais do que uma subdimensão temática.

## Resultados e sua Discussão

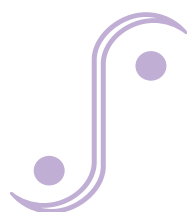
Embora a pergunta de investigação que norteou o presente estudo remetesse para a experiência de participação no POP, as reflexões dos professores-participantes, recolhidas no Encontro POP, espalharam-se para temas próximos, mas mais abrangentes, tal como o papel do professor no ES.

Do *corpus* documental sobressaíram cinco dimensões temáticas, algumas delas ramificadas em subdimensões, num total de 40. Na Tabela 1, são apresentadas as dimensões emergentes da codificação do *corpus* documental, assim como a frequência da sua ocorrência e o número de fontes (i.e., de professores-participantes) que se referiram a cada dimensão no seu discurso.

Tabela 1: Dimensões temáticas, ocorrências e fontes

Dimensões temáticas	Ocorrências (n.º)	Fontes
Vantagens da participação no POP	167	9
Potencialidades futuras de um programa como o POP	30	9
Limitações do POP	13	6
Apreciação global do POP	10	6
Razões que motivaram a participação no POP	10	4

A dimensão referente às vantagens de ter participado no POP exibiu o maior número de ocorrências, num total de 167 e com contributos da quase totalidade dos professores-participantes ( $n = 9$ ), sobretudo se contrastada com a dimensão referente às limitações do POP, com apenas 13 ocorrências (cf. Tabela 1). Assim, começaremos a nossa análise pelas vantagens e limitações identificadas, seguidas da apreciação global feita da experiência (uma vez equacionadas as vantagens e limitações) e das razões que motivaram a participação no POP, concluindo com as potencialidades futuras que os professores-participantes vislumbram num programa como o POP.



## Vantagens da participação no POP

Encontramos 22 subdimensões/vantagens que nove professores-participantes identificaram como advindas da participação no POP, num total de 167 ocorrências. As que mais sobressaíram do discurso dos professores-participantes (os quais serão identificados com pseudónimo, quer por extenso quer por sigla) foram: heteroscopia; identificação de práticas a evitar; cultura didático-pedagógica; autoscopia; e *feedback* (cf. Tabela 2).

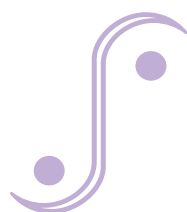
Tabela 2: Vantagens da participação no POP

Vantagens	Unidades de registo (e.g.)
Heteroscopia (22 ocorrências de sete fontes)	<i>(...) não são só os comentários do outro sobre a nossa aula; a nossa própria observação do outro, que nos permite perceber, pelo menos, o que é que está errado.</i> (NS)
Identificação de práticas a evitar (17 ocorrências de cinco fontes)	<i>Ele está a fazer aquilo e, depois, penso: “Caramba, eu também já fiz isto! E isto não está... isto não é a melhor ideia.”</i> (DD)
Cultura didático-pedagógica (16 ocorrências de seis fontes)	<i>E acho que um dos grandes ganhos que se trazem daqui é, por um lado, o conhecer, o aspeto de conhecer a forma como os outros abordam esta coisa que nós fazemos profissionalmente, que é dar aulas (...).</i> (RG)
Autoscopia (14 ocorrências de seis fontes)	<i>(...) o que eu acho engraçado em observar as aulas é (...) que uma pessoa está a observar a aula e está-se a observar a si mesma, ao mesmo tempo.</i> (NS)
<i>Feedback</i> (14 ocorrências de seis fontes)	<i>Aquele feedback que eu recebi das colegas (...) foi todo útil.</i> (EO)

A possibilidade de praticar a *heteroscopia* (o olhar o outro) e a *autoscopia* (o olhar-se a si próprio) foram destacadas pela maioria dos professores-participantes como duas das vantagens da participação no POP, pois “ao vermos os outros, auto-analisamo-nos” (CT). Exerce-se o olhar-se a si e o olhar-se o outro, sendo que este último parece ser experienciado, também, como olhar-se a si mesmo: “Ninguém se pode ver a si próprio passar na rua, não é? Portanto e, para mim, é importante... não a autoscopia de eu ver aquilo que eu fiz, mas fazer isso passar pelos olhos de outros que me dizem” (RG). Efetivamente, as práticas de auto e heteroscopia podem ser indutoras do desenvolvimento profissional ao instigarem processos de reflexão e de busca por uma formação contínua e significativa (Silva, 2015).

Para além da auto/hetero-análise, outras dimensões foram vivenciadas como úteis, como a possibilidade de receber *feedback* – “Todos nós passamos por esse processo, e as hipóteses de eu falar com o outro e partilhar ‘Eu faço assim, e tu, como é que fazes?’ são raras, e esta é uma ótima oportunidade para contrariar essa situação” (RG) – e de *identificação de práticas específicas a evitar* (dos outros, mas suas) – “Vai olhando para a forma como o colega está a dar a aula e está a pensar: ‘Faço a mesma parvoíce’” (NS). Efetivamente, a relevância do *feedback* para operar alterações nas práticas pedagógicas também está documentada na literatura (Silva, 2015).

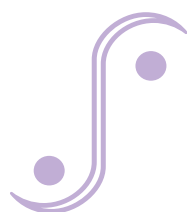




Uma outra dimensão vivenciada como valiosa para os professores-participantes foi a possibilidade de aumentarem a sua *cultura didático-pedagógica*: “Porque, de facto, no início, é uma coisa que se estranha, mas depois entranha-se, porque nós acabamos por perceber que, aquilo que nós quase que fazemos de uma forma automática, tem um nome e é uma prática e é algo que deve ser feito de uma forma séria, e que conseguimos tirar alguns proveitos e algumas mais-valias disso” (TA). Com efeito, a formação (inicial e continuada) em Didática (nas suas vertentes curricular, investigativa, profissional e política) é crucial para “preparar os professores para agir didaticamente” (Alarcão, 2020, p. 25). Face aos testemunhos dos professores-participantes, conclui-se que estes reconhecem o potencial de um programa como o POP para a formação pedagógica, à semelhança do que vem sendo identificado na literatura sobre a observação por pares (Mouraz & Pêgo, 2017). Esse reconhecimento é feito não apenas pelos professores-participantes que poderiam estar mais vocacionados para tais questões pela sua formação de base (e.g., licenciatura com estágio pedagógico integrado e formação específica em didática), mas por todos (EO: “De alguém que está mais ligado à Didática e que, de forma um bocadinho mais assertiva, possa fazer um *coaching* efetivo daquilo que nós estamos a fazer e fazer esta graduação em termos de comportamento”).

Ainda que com menor número de ocorrências, identificaram-se outras subdimensões no discurso dos professores-participantes concernentes a aspetos como o *desenvolvimento da capacidade de reflexão* (quatro ocorrências de três fontes) e a possibilidade de *discussão* (10 ocorrências de três fontes). Aqui, foi possível proceder à *validação das práticas* (três ocorrências de três fontes), mas também à *correção de práticas a evitar* (seis ocorrências de quatro fontes), tal como à *experimentação* (cinco ocorrências de três fontes) e à *aprendizagem de novas metodologias* (cinco ocorrências de quatro fontes). Com efeito, o POP permitiu a *identificação de desafios comuns* (duas ocorrências de uma fonte) e a *colmatação de lacunas na formação pedagógica* (duas ocorrências de duas fontes): “nós estamos nesta (...) profissão, num sistema que acha que nós, na universidade, nós já nascemos preparados para isto. Portanto, somos postos a dar aulas sem qualquer formação e somos postos a dar aulas de uma forma fechada, que é: ‘Esta é a tua aula e agora...’” (RG).

Os professores-participantes valorizaram, ainda, o *contacto com a diversidade de áreas científicas* (oito ocorrências de quatro fontes): “a aula que eu fui assistir da Graça foi muito diferente e, para mim, marcou-me mais, exatamente porque é uma dinâmica completamente diferente, é uma linguagem completamente diferente, e é uma área em que, na realidade, todos nós estamos dentro, mas que nem sempre nos apercebemos disso” (TA). Em alguns casos, esse contacto representou mesmo a *descoberta de outras áreas* (quatro ocorrências de três fontes): “foi assim muito interessante ver... o entusiasmo da Teresa e, de facto, as preocupações que tinha de que há ali um sítio, uma área científica que efetivamente trata disso” (GM). Segundo os professores-participantes, este contacto (ou a descoberta, até) potencia, entre outros benefícios, a *inter-relação* (sete ocorrências de quatro fontes) e a *intercompreensão/interdisciplinaridade* (oito ocorrências de três fontes), a *confiança entre pares* (quatro ocorrências de duas fontes) e até a *colaboração* (cinco ocorrências de duas fontes): “chegámos à conclusão de que há imensas coisas que podemos fazer em conjunto e (...) para além das reflexões que temos feito juntos, também estamos neste



momento já a começar alguns trabalhos em conjunto, que irão dar publicações (...) e que o berço deste trabalho, se sair publicado, é, de facto, este programa” (TA).

Outras dimensões apontadas pelos professores-participantes foram a *parceria com estudantes* (cinco ocorrências de uma fonte), a possibilidade de terem *apoio/acompanhamento* por parte dos coordenadores do programa (quatro ocorrências de três fontes) e a oportunidade de um melhor *conhecimento da Universidade* (duas ocorrências de uma fonte).

## Limitações do POP

Analisando a dimensão temática concernente às limitações que seis professores-participantes identificaram no POP, encontramos cinco subdimensões/limitações (cf. Tabela 3), num total de 13 ocorrências.

Tabela 3: Limitações no POP

Limitações	Unidades de registo (e.g.)
Guião de observação (Cinco ocorrências de quatro fontes)	<i>(...) confesso que senti alguma dificuldade com aqueles números, de um a cinco, e, nas aulas que observei, comecei por olhar para a grelha e tentar classificar alguns daqueles parâmetros e, [a] alturas tantas, só escrevia coisas: “Observei que ela fez isto e isto e aquilo.” E deixei os números de lado, porque não me entendia com aqueles números, e acabei por tirar notas e observações...</i> (IT)
Ansiedade com a observação das suas aulas (Três ocorrências de duas fontes)	<i>(...) um bocadinho de stress também não faz mal nenhum a ninguém, mas acho que, também, na minha opinião, devemos passar essa mensagem, que não é completamente inerte ter uma pessoa estranha a observar as nossas aulas.</i> (EO)
Semelhança entre áreas (Três ocorrências de uma fonte)	<i>(...) não tive a sorte de ver aulas muito diferentes ou com matérias que não me dissessem nada. Portanto, fiquei com pena de não ter visto a aula da Cristina, porque já percebi que é diferente.</i> (NS)
Circunscrição do foco do programa à aula (Uma ocorrência de uma fonte)	<i>E achámos, se calhar, que o programa estaria um bocadinho voltado só para a aula em si e menos para problematizar um bocadinho mais isso do que é aprender...</i> (FD)
Gestão de agendas (Uma ocorrência de uma fonte)	<i>Na parte da gestão de agenda, claro que andámos ali a trocar uns e-mails com bastante frequência: “Esta dá, esta podes, podes aqui.”</i> (FD)

Das cinco limitações apontadas, a mais citada (em número de ocorrências e de fontes) refere-se “à grelha – a famosa grelha” (FD). Como referido, à luz do programa original que o POP procura adaptar à UA, é recomendada aos professores-participantes a utilização de um *guião de observação* para registo do seu input sobre a aula observada segundo cinco parâmetros. Todavia, este poderá conter “limitações epistemológicas” tal como a “impossibilidade de apreciar alguns itens e de os quantificar na escala”, já discutidas pelos autores do programa original em outro local (cf. Mouraz, Lopes, Ferreira, & Pêgo, 2012, p. 87).



Uma vez que cabe a cada quarteto a decisão de utilizar ou não o guião de observação, em que moldes e em que momentos, acabou por verificar-se que nenhum quarteto o utilizou nas suas observações. Foram apontadas razões por quatro professores-participantes, que parecem estar relacionadas com o próprio ato de avaliação de um par e com a métrica para o fazer: “Eu lembro-me de imprimir esse material. Depois, quando fui para a aula, eu vi os descritores (...) e eu não iria tentar fazer essa diferenciação por escalas, por itens” (GM).

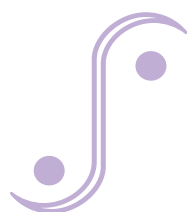
Porém, é necessário destacar que, embora não tenham utilizado o guião, alguns professores-participantes reconhecem a sua relevância: “Eu, por acaso, acho que nós devíamos ter acabado por trocar as grelhas que preenchamos e (...) ter realmente discutido um bocadinho as questões que estão colocadas na grelha, e não fizemos isso. E eu acho, sobretudo, que estas questões orientadoras quase que são mais úteis” (NS). Alguns refletem sobre por que razão não o terão utilizado: “O que aconteceu é que eu fiquei mais interessado na aula do David e toda a dinâmica do que na grelha e, portanto, ignorei a grelha e não fiz nada. E, depois, na da Teresa, acabei por fazer a mesma coisa: não ligar à grelha. Mas eu acho que faço isso porque sou amador. Sou novato na coisa” (EO).

Note-se que as limitações identificadas pelos professores-participantes são menos expressivas do que as vantagens, em número de subdimensões temáticas e de ocorrências. Adicionalmente, observa-se que cada limitação apontada foi sopesada com uma dimensão positiva. Não só no caso do guião de observação, mas também nas restantes facetas percebidas como limitações: a *ansiedade com a observação das suas aulas* (EO: “Dizer-vos que não é sem algum pavor quando vou receber docentes estranhos na minha sala de aula, que me vão avaliar. Já não chega uma série de alunos que estão ali a ver se eu me porto bem ou não, ainda para mais que tem sempre o seu quê de stress, mas que é compensador”); a *semelhança entre áreas* dos colegas observantes/observados (NS: “Eu basicamente voltei a aprender a pôr as equações corretamente. Não me custou nada seguir a aula”); a *circunscrição do foco do programa à aula* (FD: “E, eventualmente, se este programa pudesse estar um bocadinho mais abrangente, trabalhando-se, também, questões de como é que eu posso, numa unidade curricular em que eu sou docente, trabalhar em articulação com outros docentes de outras unidades curriculares”); e a *gestão de agendas* para definir o esquema de observações (FD: “Houve ali algum esforço inicial, mas que decidimos logo desde o início e, depois, conseguimos cumprir”).

## Apreciação global do POP

Como frisado, as vantagens da participação no POP ultrapassaram largamente as limitações associadas, sendo que as dimensões percebidas como negativas foram refreadas com dimensões positivas. Ao examinarmos especificamente a apreciação global que os professores-participantes fizeram do POP, encontramos 10 ocorrências de seis fontes. Servem de exemplo as seguintes:

- “Eu gostei bastante e até teria mais” (DD);
- “(...) uma experiência que nós temos ali, foi a primeira, muito enriquecedora para todos e para mim, em particular” (CT);



- “(...) a oportunidade, realmente, de fazer parte do projeto, que eu acho que, de facto, é muito positivo” (GM);
- “(...) foi uma experiência muito positiva e, para mim, a vários níveis” (TA);
- “Agradecer a oportunidade de participar neste programa que, gostei muito, foi verdadeiramente enriquecedor” (FD).

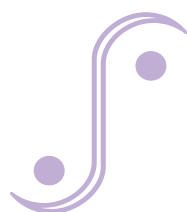
Em suma, os professores-participantes avaliaram a experiência de participação no POP como positiva e relevante. Tal constatação poderá levar a ponderar se a experiência efetiva estaria, então, alinhada com as razões que moveram cada professor-participante a inscrever-se no programa.

## Razões que motivaram a participação no POP

Encontramos oito subdimensões/razões que motivaram a participação no programa, avançadas por quatro professores-participantes, num total de 10 ocorrências. As razões apontadas foram: a *necessidade de refletir sobre e mudar as práticas* (duas ocorrências de duas fontes); o compromisso com a *aprendizagem contínua* (duas ocorrências de uma fonte); a *paixão pelo ensino* (uma ocorrência de uma fonte); o intuito de praticar a *autoscopia* (uma ocorrência de uma fonte) e de ver a sua aula como alvo de *avaliação* (uma ocorrência de uma fonte), pois “a observação e avaliação, as duas coisas vêm juntas” (RG). Outras razões avançadas foram a *participação prévia* no POP (uma ocorrência de uma fonte), quer no estudo-piloto quer (também) na primeira edição do programa, e a *responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem*. Com efeito, a *colmatação de lacunas na formação pedagógica* (uma ocorrência de uma fonte) parece ter sido um fator comum, com um professor-participante a partilhar que “A nossa experiência – a minha, pelo menos – enquanto docentes é um pouco repetir aquilo que os meus professores, há uma carrada de anos atrás, faziam e, portanto, era aí que eu me fundamentava. Portanto, vim nesta possibilidade de ver colegas meus, na atualidade, estarem a fazer coisas na sala de aula” (EO).

Em suma e, embora nem todos os professores-participantes tenham feito referência às razões que motivaram a sua participação no POP, aquelas que foram apontadas pelos que o fizeram poderão ser reunidas em três grupos: um, mais voltado para a formação (“Necessidade de refletir sobre e mudar as práticas”, “Aprendizagem contínua” e “Colmatação de lacunas na formação pedagógica”); outro, mais voltado para a avaliação (“Autoscopia” e “Avaliação”); um outro, para a lecionação (“Paixão pelo ensino” e “Responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem”).

Embora escasseiem elementos para afirmar que a experiência efetiva de participação superou as expectativas, é possível conjecturar, à luz dos dados, que terá concretizado algumas delas. Confrontando as razões que estimularam a participação com as vantagens percebidas, identificamos pontos comuns, tal como a concretização dos objetivos iniciais de autoscopia,



de avaliação/identificação de práticas a evitar/*feedback*, e de colmatação de lacunas na formação pedagógica.

## Potencialidades do POP

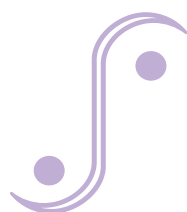
Ainda que a experiência de participação no POP tenha sido avaliada como positiva, foi interessante detetar que os professores-participantes vislumbraram, ainda, o futuro do programa, antevendo as suas possibilidades numa eventual próxima edição. Do seu discurso emergiu uma dimensão temática concernente às potencialidades do POP, num total de cinco subdimensões (cf. Tabela 4) e com 30 ocorrências.

Tabela 4: Potencialidades do POP

Potencialidades	Unidades de registo (e.g.)
Realização de ajustes nos procedimentos (22 ocorrências de sete fontes)	<i>E acho que cria, de facto, uma dinâmica mais rica ter uma segunda pessoa, mas ser opcional, para quem não se sentir à-vontade... E também gostei dessa ideia de haver um segundo momento. Talvez numa lógica de observar e avaliar logo e, depois, corrigir, mas...</i> (GM)
Inclusão de especialista da Didática (Quatro ocorrências de três fontes)	<i>(...) até há aqui lugar a haver um POP de pares e um POP de profissionais. De alguém que está mais ligado à Didática e que, de forma um bocadinho mais assertiva, possa fazer um coaching efetivo daquilo que nós estamos a fazer e fazer esta graduação em termos de comportamento.</i> (EO)
Criação de novas dinâmicas de colaboração entre pares (Duas ocorrências de duas fontes)	<i>(...) esta afinidade entre áreas científicas, de facto, é muito engraçado pelas possibilidades de colaboração futura.</i> (FD)
Garantia da diversidade disciplinar nos quartetos (Uma ocorrência de uma fonte)	<i>Por outro lado, marcou-me nesse sentido, porque é completamente diferente, portanto a minha sugestão é, se conseguirem quartetos em que as pessoas sejam de áreas completamente diferentes, aproveitem.</i> (TA)
Problematização mais abrangente (Uma ocorrência de uma fonte)	<i>(...) se este programa pudesse estar um bocadinho mais abrangente, trabalhando-se, também, questões de como é que eu posso, numa unidade curricular em que eu sou docente, trabalhar em articulação com outros docentes de outras unidades curriculares...</i> (FD)

Detalhadamente, alguns professores-participantes sugeriram a *realização de ajustes nos procedimentos* do POP referentes à forma como se procede à observação das aulas. À luz das sugestões que os professores-participantes avançaram, é possível recomendar que, numa futura edição do POP, se procure salvaguardar as seguintes orientações:

- Todos os elementos do quarteto observarem as aulas uns dos outros, ao contrário do esquema de observação sugerido no POP, segundo o qual cada elemento observa uma

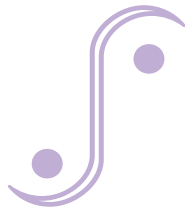


- aula de dois colegas do quarteto (FD: “a dinâmica a quatro acabou por ser reforçada por todos nos conhecermos melhor, mutuamente, não é? E o à-vontade por partilhar e assim, acho que resultou muito bem”);
- A observação ser feita por dois elementos do quarteto numa mesma aula (GM: “E acho que cria, de facto, uma dinâmica mais rica ter uma segunda pessoa, mas ser opcional, para quem não se sentir à-vontade”);
  - A possibilidade de haver duas observações do mesmo colega pelo mesmo colega observante (GM: “gostei dessa ideia de haver um segundo momento. Talvez numa lógica de observar e avaliar logo e, depois, corrigir”). Tal seria útil para o professor cuja aula foi observada poder, no segundo momento de observação pelo mesmo colega de quarteto, rever os aspetos necessários à luz do feedback recebido e da reflexão feita a par (NS: “E outra coisa que eu acho que podia funcionar (...) era haver, na verdade, duas aulas assistidas: uma primeira, onde são identificadas, eventualmente, coisas que funcionam bem e coisas que não, e uma segunda, onde nós tentaríamos, na medida do possível, corrigir, pelo menos, alguma coisa daquilo que tivesse sido identificado”);
  - A observação ser feita por colegas de áreas significativamente distintas (TA: “a minha sugestão é, se conseguirem quartetos em que as pessoas sejam de áreas completamente diferentes, aproveitem”). Na verdade, uma das orientações de base da constituição dos quartetos do POP é que os seus quatro elementos sejam de unidades orgânicas/ departamentos distintos; porém, será necessário salvaguardar, ainda, a diversidade de áreas disciplinares dos elementos do quarteto.

Adicionalmente, foi recomendada a manutenção de algumas características que já são naturais ao POP: a sua flexibilidade (CT: “Esta flexibilidade para tomarmos algumas decisões para, se calhar, também, de quarteto para quarteto, agirmos de forma diferente”); a voluntariedade da participação no programa (CT: “eu acredito ser importante este regime de voluntariedade, de voluntariado, porque a lógica é que, quem se inscreve, é porque está mesmo interessado em pensar as suas práticas”); e a realização do almoço de reflexão após as observações (TA: “nestes almoços de reflexão, foi muito engraçado, e (...) se eu não tivesse coisas para fazer, tínhamos lá continuado, eu e os outros”).

No que respeita ao guião de observação, que havia gerado referências negativas, alguns dos professores-participantes mencionaram que a sua utilização poderá ser útil (GM: “Mas também não estou a dizer que não é preciso um instrumento de registo”), ainda que possa ser num outro formato (NS: “foi, para mim, um bocadinho complicado, mas acho que os aspetos que estão focados na grelha, muitos deles fazem sentido e é possível, quando estamos a olhar para o colega e estamos a observá-lo, pensar nestas questões”) ou em outros moldes (NS: “acho que nós devíamos ter acabado por trocar as grelhas que preenchemos e, ou, se calhar, nas discussões que fizemos posteriormente, ter realmente discutido um bocadinho as questões que estão colocadas na grelha (...) estas questões orientadoras quase que são mais úteis”).

Para além de ajustes em alguns procedimentos do POP, como por exemplo do instrumento de observação e da manutenção de dimensões consideradas relevantes, emergiram, do discurso

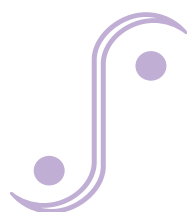


dos professores-participantes, sugestões que poderão representar um acréscimo significativo ao programa. Referimo-nos, por exemplo, à possibilidade de inclusão de um especialista da Didática: “Esta ideia de POP amador, digamos assim, entre aspas, e POP profissional. Mas eles não têm de estar separados; eles podem conviver. Podemos criar uma ‘Amanda’ [um dos coordenadores do POP e que observou aulas, quando solicitado] e, quem quiser uma ‘Amanda’ nas observações, como um segundo observador” (GM). Por outras palavras, o que se sugeriu foi a inclusão, em cada quarteto, de um elemento especialista em Didática e detentor de formação pedagógica ou, pelo menos, mais voltada para as questões didático-pedagógicas. Tal possibilitaria, a cada elemento observado, receber input quer dos seus pares quer de um “especialista”, e de uma forma concertada.

Este acréscimo ao POP poderá vir a revelar-se importante para apoiar a supressão de eventuais lacunas na formação pedagógica por parte de alguns elementos do quarteto, mas também de carências relativas à eventual falta de experiência na observação estruturada: “O que aconteceu é que eu fiquei mais interessado na aula do David e toda a dinâmica do que na grelha e, portanto, ignorei a grelha e não fiz nada. E, depois, na da Teresa, acabei por fazer a mesma coisa: não ligar à grelha. Mas eu acho que faço isso porque sou amador. Sou novato na coisa” (EO). Poderá, ainda, contribuir para a desmistificação do próprio processo de ver as práticas pedagógicas observadas por um par, para que este deixe de ser catalogado como um meio de avaliação e passe a ser acolhido como um meio para o desenvolvimento profissional, contrariando eventuais resistências: “Dizer-vos que não é sem algum pavor quando vou receber docentes estranhos na minha sala de aula, que me vão avaliar. Já não chega uma série de alunos que estão ali a ver se eu me porto bem ou não, ainda para mais que tem sempre o seu quê de stress, mas que é compensador” (EO).

Finalmente, alguns professores-participantes anteciparam que o POP poderá fomentar a colaboração entre pares em projetos e publicações (TA: “Depois, a outra grande mais-valia que eu vi neste programa é que, para além da questão das práticas pedagógicas, estas práticas pedagógicas, eu acho que estão sempre muito interligadas com as nossas práticas investigacionais”), e apoiar a problematização em torno de questões (concretas e compreensivas) inerentes à profissionalidade docente, tal como assegurar a aprendizagem efetiva por parte dos estudantes, também em função da transformação da tipologia de aulas e do próprio currículo. Referimo-nos a: “problematizar um bocadinho mais isso do que é aprender... Como podemos ajudar os alunos a aprender (...) Portanto, pensar, de uma forma um bocadinho mais sistémica e menos espartilhada, a aula em si” (FD). Falamos de transformações decisivas no modelo de “dar aulas”, o que também presumirá a reinvenção da profissionalidade docente (Trindade, 2020).

Com efeito, uma das implicações do presente estudo remete para o impacto da participação no POP ao nível da profissionalidade docente dos professores-participantes. Ter-se-ão desencadeado as ditas “transformações decisivas” nos seus modelos de “dar aulas”? Futuramente, representaria um contributo adicional avaliar se, e de que forma, é que as práticas pedagógicas destes professores se transformaram em resultado da participação no programa. Conquanto este não fosse um objetivo do presente estudo, mais focado nas perceções sobre o impacto, constitui-se seguramente como um próximo passo, o qual permitirá a apreciação mais precisa do impacto de um programa como o POP na profissionalidade docente, mais concretamente, nas práticas pedagógicas em sala de aula e, por conseguinte, nas aprendizagens dos estudantes.



## Conclusões

Este artigo decorre de um programa de observação por pares em vigor na UA para fomentar o desenvolvimento profissional dos professores, também por via da autoformação e formação colaborativa no quadro da observação por pares. Todavia, a partir da Análise Temática realizada aos testemunhos dos professores-participantes no Encontro POP, poderá deduzir-se que este programa também foi/ poderá ser motor de reflexão sobre diversos aspetos vinculados à profissionalidade docente – tal como as variáveis que influem no processo de ensino-aprendizagem – no contexto concreto do ES.

Qual a perceção dos professores-participantes no POP sobre a experiência de participação neste programa de observação por pares? Movidos pelo intuito de aprendizagem contínua, prática da autoscopia e colmatação de lacunas na formação pedagógica, aqueles reconheceram vantagens e limitações na participação no POP. Relativamente às vantagens, encontramos, por exemplo, a prática da hetero e da autoscopia; a possibilidade de identificar práticas a evitar que são comuns; e o fortalecimento da cultura didático-pedagógica. Quanto a limitações, deparamo-nos, por exemplo, com a ansiedade inerente ao ver a sua aula observada; a utilização de um guião de observação percebido como pouco oportuno; a circunscrição do programa à observação e à reflexão sobre aulas, não tanto à problematização de temas mais amplos. Quando equacionadas as vantagens e limitações, a experiência foi avaliada como positiva e relevante, e as dimensões encaradas como constrangimentos foram sempre contrabalançadas com um lado positivo.

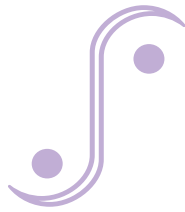
Contemplando a sustentabilidade de um programa como o POP na UA, os professores-participantes consideram que deverá continuar, recomendando ajustes em alguns procedimentos, nomeadamente referentes à observação das aulas (para fomentar a inter-relação construída, enriquecer a reflexão a par, permitir a correção dos aspetos visados pelo colega observante e favorecer a riqueza da auto e heteroscopia) e à manutenção de dimensões consideradas relevantes (e.g., flexibilidade, voluntariedade, almoço de reflexão). Adicionalmente, são avançadas sugestões relevantes para a implementação do POP, tal como a possibilidade da inclusão de um especialista da Didática nos quartetos e/ou no processo, i.e., incluindo-se, no quarteto, um elemento “especialista” que partilhe input focado nas questões didático-pedagógicas.

Verifica-se que, para além de serem favoráveis à continuidade do POP, os professores-participantes lhe conferem potencial futuro: o potencial de estimular a colaboração entre pares de uma mesma instituição – ainda que de Unidades Orgânicas/áreas distintas –, assente numa base de confiança, em termos de projetos e de publicações; ainda, o potencial de albergar a problematização de dimensões inerentes à profissionalidade docente, tal como que competências desenvolver e que mecanismos acionar para se exercer a docência no ES.

Em suma, parece ser clara a resposta à pergunta de investigação: *Qual a perceção dos professores-participantes no POP sobre a sua experiência de participação neste programa?* Movidos por motivações deliberadas para participar, estes vislumbraram benefícios e constrangimentos (os primeiros mais profusamente), e anteviram ajustes necessários, mas sobretudo potencialidades futuras.

Regressando às vivências dos professores-participantes no POP e às reflexões sobre as (suas) práticas pedagógicas, são evidentes as preocupações relativas a “isso do que é aprender” e a “como podemos ajudar os alunos a aprender” (FD). Aliás, e a partir de todo o acompanhamento-





to feito aos professores-participantes ao longo do processo POP (reunião para apresentação do programa; acompanhamento feito a cada quarteto; observação de aulas dos professores que o permitiram; “almoço de reflexão”), foi evidente que tais preocupações foram o catalisador essencial para a participação e que são o que move estes professores nas suas práticas pedagógicas.

Encontramos o professor no papel de aluno, imerso no seu próprio processo de aprendizagem: o aprender (continuadamente) a ser professor. Aqui, programas de observação por pares, como o POP, e a própria formação continuada de professores adquirem particular relevância, sobretudo porque “nós estamos nesta profissão, num sistema que acha que nós, na Universidade, nós já nascemos preparados para isto” (RG). Consequentemente, tais processos de aprendizagem da profissionalidade docente deverão ser contínuos, pois “se nós não estamos disponíveis para aprender (...) então se calhar já não estamos a fazer aquilo que é suposto como professores” (DD). Neste contexto, a observação por pares poderá revelar-se fundamentalmente pertinente para os professores do ES, sobretudo para os que não possuem formação pedagógica de base, mas não só, pela “questão de nos apercebermos da riqueza da diversidade de cada um em abordar as aulas” (GM) e porque “uma pessoa está a observar a aula e está-se a observar a si mesma, ao mesmo tempo” (NS), sendo “importante esse tipo de chamadas de atenção, porque a pessoa faz de uma forma inconsciente” (IT). Também pela questão de haver “espaço-tempo para partilhar, para sobretudo verbalizar e questionar e colocar hipóteses e perspetivar um conjunto de aspetos relacionados com a nossa profissionalidade docente” (CT), ou seja, espaço e tempo para se poder refletir, a par, sobre os “desafios da prática docente, de uma forma mais abrangente, que depois se revê na aula que nós damos” (FD). Do entremeio de todos estes processos, desponta, ainda, “esta confiança que nós ganhamos uns com os outros” (EO). Em conclusão, “as pessoas, a partir do momento em que entram num programa deste género, também devem entrar um bocadinho de mente aberta, e tentar que tenham experiências o mais fora da caixa possível, porque só assim, de facto, é que vão enriquecer as práticas pedagógicas e educacionais, mas também a própria potencialidade que existe de colaboração entre departamentos, que, às vezes, achamos que não teriam nada a ver” (TA).

Procurando responder à pergunta que intitula o presente artigo sobre qual o papel do professor no ES, apresentamos (um)a resposta possível, na sequência do estudo levado a cabo e nas palavras de um dos professores-participantes: “Porque, às vezes, nós, se calhar, convencemo-nos que estamos ali só para ensinar, e eu acredito que nós, às vezes, estamos mais para aprender, também. Estamos essencialmente para aprender.”

## Agradecimentos

Os autores agradecem à Equipa Reitoral a abertura a um programa como o POP na UA, e ao Professor João Pedro Pêgo a generosidade com que partilha o potencial do seu programa e o ajuda a transpor portas – quer da sala de aulas quer institucionais.

Os 11 professores-participantes agradecem o apoio dado pelas suas Unidades Orgânicas de pertença à participação no POP.

Os dois primeiros autores, coordenadores da implementação do POP na UA, expressam o seu sentido bem-haja a cada um dos 11 professores-participantes com quem tiveram o privilégio de colaborar nos diversos processos que desencadearam, também, o presente trabalho. Cada um deles arriscou abrir a porta da sua sala de aulas e receber um par nela, essencialmente para lhe permitir ver-se a si mesmo no outro, pois “ninguém se pode ver a si próprio passar na rua”.

## Referências

- Alarcão, I. (2020). Didática: Que sentido na atualidade? *Revista Cocar, Edição Especial*(8), 11-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.31792/rc.v0i8>
- 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
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo* (4a ed.). Lisboa: Edições 70. ISBN: 978-972-4415-06-2
- Costa, A., & Amado, J. (2018). *Análise de conteúdo suportada por software*. Aveiro: Ludomedia. ISBN: 978-972-8914-80-6
- Franco, A., & Vieira, R. (2020). A observação por pares como boa prática pedagógica no ensino superior: Considerações e recomendações a partir de um estudo piloto. *Revista Cocar, Edição Especial*(8), 200-218. DOI: <http://dx.doi.org/10.31792/rc.v0i8>
- Gorzoni, S., & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396-1413. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144311>.
- 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., Lopes, A., Ferreira, J. M., & Pêgo, J. P. (2012). De par em par na UP: O potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 79-99. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3376>
- Mouraz, A., & Pêgo, J. (2017). *De par em par na U.Porto*. Porto: U.Porto Edições. ISBN: 978-989-746-120-0
- Shulman, L., & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. DOI: 10.1080/0022027032000148298
- Silva, R. (2015). *Conhecimento profissional docente: Uma experiência de auto-supervisão*. Dissertação de mestrado (não publicada). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Trindade, R. (2020). A formação de professores e o seu contributo para a reinvenção da profissão docente. *Revista Cocar, Edição Especial*(8), 293-314. DOI: <http://dx.doi.org/10.31792/rc.v0i8>