

"Um aconchego de uma aula real": o desafio da humanização do ensino (à distância) no exercício da profissionalidade docente no ensino superior¹

"The cozy feeling of a real class": the challenge of humanizing (distance) education in the practice of faculty professionalism in higher education

Amanda Franco²

Rui Marques Vieira³

Resumo

Uma das modalidades de (auto)formação disponíveis no campo da formação continuada de professores concerne à observação por pares: de forma recíproca, um professor abre a porta da sua sala de aulas a outro, para a observação da sua aula; a partir desta, gera-se a reflexão e a discussão a par, para além da possibilidade de aprendizagem de diferentes aspetos inerentes ao "ser professor" no ensino superior. Neste artigo, propomo-nos a: (i) apresentar os conceitos-chave de profissionalidade docente e de desenvolvimento profissional no ensino superior, de modo a enquadrar e (ii) apresentar dados emergentes de um

¹ Esta pesquisa aconteceu em colaboração com o coletivo de professoras/es participantes na segunda edição do POP - Programa de Observação por Pares, cujas percepções e reflexões são analisadas neste artigo: Maria João Rosa (DEGEIT), Nuno Candeias (DQ), Margarida Pinheiro (ISCA-UA), Margarida Fardilha (DCM), Robertt Valente (DEM), Ricardo Pereira (DMat), Luís Sancho (ESSUA), Gabriela Vincze (DEM), Vânia Carlos (DEP), Alberto Costa (ISCA-UA), César Faustino Bastos (ISCA-UA), Mário Lima (DETI), Carlos Brites (DFis), João Oliveira (DEM) e Pedro Fonseca (DETI).

² Detentora de um Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação (Universidade do Minho, 2009), de um Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Psicologia da Educação (Universidade do Minho, 2016), com bolsa atribuída pela FCT, e de um Pós -doutoramento em Ciências da Educação (Universidade de Aveiro, 2020), com bolsa atribuída pela FCT. Tem experiência enquanto psicóloga escolar. E-mail: afranco@ua.pt

³ Doutor em Didática e tem leccionado na Universidade de Aveiro (Departamento de Educação e Psicologia - DEP), desde 2004 onde ministra cursos de iniciação e pós-graduação em formação de professores, tipo "Didática das Ciências". E-mail: rvieira@ua.pt

programa de observação por pares, referentes às percepções dos professores sobre a sua participação no programa e, mais importante, sobre os desafios colocados pela transição ao ensino remoto de emergência, forçada pela pandemia COVID-19; à luz destes dados, pretendemos, ainda, (iii) examinar o desafio da humanização do ensino (à distância) no exercício da profissionalidade docente no ensino superior. Da análise e discussão dos dados recolhidos, hipotetizamos que a observação por pares e a reflexão entre pares se aliam numa experiência rica para os professores, apesar de/devido a constrangimentos conjunturais (como uma situação de pandemia), sendo útil para a formação e transformação das suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Humanização do ensino superior. Profissionalidade docente. Desenvolvimento profissional. Formação e atualização pedagógica. Observação por pares.

Abstract

One modality of (self)training available in the field of faculty professional development is peer observation of teaching: reciprocally, a teacher opens the door to her/his classroom to another, for the observation of her/his class; from this emerges the reflection and discussion among peers, besides the possibility of learning different aspects that are inherent to "being a teacher" in higher education. In this paper, we aim to: (i) present the key-concepts of faculty professionalism and professional development in higher education, in order to (ii) present data from a peer observation of teaching program, referring to the perceptions of faculty about their participation in the program and, most importantly, about the challenges brought by the transition to the emergency remote teaching, forced by the COVID-19 pandemic; in light of these data, we aim, also, to (iii) examine the challenge of humanizing (distance) education in the practice of faculty professionalism in higher education. From the analysis and discussion of data, we hypothesize that peer observation of teaching and

reflection among peers unite in a rich experience for faculty, despite/because of circumstantial constraints (such as a pandemic situation), becoming useful for the training and transformation of their pedagogical practices.

Keywords: Humanization of higher education. Faculty professionalism. Professional development. Pedagogical training and transformation. Peer observation of teaching.

Introdução

O exercício da profissionalidade docente no ensino superior nem sempre beneficia de uma formação didático-pedagógica de base por parte dos professores, a quem, no geral, se solicitam competências científicas e investigativas para ensinar, mas não competências didáticas e pedagógicas (ou, pelo menos, formação em didática e pedagogia) para ensinar. Parece prevalecer uma lógica de primazia da investigação sob prejuízo da docência, com a primeira a ser "desenvolvida à margem do ensino ou mesmo à sua custa" (VIEIRA, 2014, p. 24).

Afortunadamente, na ponte entre práticas presentes e práticas possíveis, encontramos professores que se encontram disponíveis para participar em ações de desenvolvimento profissional, com o objetivo de usufruírem de formação e/ou atualização pedagógica para transformarem dimensões da sua profissionalidade docente e, assim, responderem aos desafios oferecidos por novas formas de aprender-ensinar no ensino superior (FRANCO; VIEIRA, 2020; FRANCO et al., 2020).

Uma das modalidades de (auto)formação disponíveis no campo da formação continuada de professores concerne à observação por pares. Sucintamente e embora o modelo de observação por pares possa apresentar variações, esta prática realiza-se da seguinte forma: reciprocamente, um professor abre a porta da sua sala de aulas a outro, para a observação da(s) sua(s) aula(s); a partir da observação da(s) aula(s), gera-se a reflexão e a

discussão a par, para além da possibilidade de aprendizagem de diferentes aspetos inerentes ao "ser professor" no ensino superior. No geral, a observação por pares procura proporcionar oportunidades de reflexão e discussão entre professores visando a formação e a transformação das suas práticas pedagógicas (FRANCO; VIEIRA, 2020; MOURAZ; PÊGO, 2017).

No presente artigo, iremos: (i) analisar os conceitos-chave de profissionalidade docente e de desenvolvimento profissional no ensino superior, que servirão de enquadramento ao estudo; (ii) apresentar dados emergentes de um programa de observação por pares implementado no segundo semestre do ano letivo de 2019/2020, na Universidade de Aveiro (Portugal), referentes às perceções dos professores acerca da sua participação no programa e, mais importante, acerca dos desafios colocados pela transição ao ensino remoto de emergência, forçada pela pandemia COVID-19; e (iii) examinar, face aos dados, o desafio da humanização do ensino à distância (mas não só) no exercício da profissionalidade docente no ensino superior, aludindo à relevância de um programa de observação por pares para a formação e transformação das práticas pedagógicas.

Referencial teórico

Tem faltado uma discussão deliberada, fundamentada e frutífera sobre qual é a missão do ensino superior, qual é o papel do professor neste nível de ensino e quais são as estratégias necessárias para que se possa operacionalizar esse papel para concretizar essa missão (NÓVOA, 2009). Houvesse uma plena discussão deliberada, fundamentada e frutífera, ela afluiria naturalmente para questões essenciais como a didática e a pedagogia no ensino superior. Sucede que, no sistema de ensino superior português (o caso em que nos focaremos), os processos de contratação docente continuam a premiar dimensões como a produção científica, em detrimento de dimensões como a qualidade das práticas didático-pedagógicas dos professores, não havendo, inclusive, a condição sine

qua non de possuir-se formação didático-pedagógica para lecionar neste nível de ensino que se define superior. Daqui resulta, entre várias outras implicações ao nível dos processos educativos neste grau de ensino, que as experiências de formação e de inovação pedagógica que os professores do ensino superior vão explorando e procuram imprimir nas suas práticas se restringem, na generalidade dos casos, à aplicação de estratégias ditas inovadoras e de recursos ditos inovadores sem uma matriz epistemológica de base, sendo, para além disso, "pouco apoiadas, pouco disseminadas e pouco reconhecidas" (VIEIRA, 2014, p. 25).

Face ao facto de que o exercício da profissionalidade docente no ensino superior nem sempre beneficia de uma formação didático-pedagógica de base por parte dos professores (MARQUES; PINTO, 2012), há iniciativas de formação e atualização pedagógica que vêm sendo implementadas nas instituições de ensino superior, dependentes de uma visão institucional que cria tais oportunidades e/ou da procura e disponibilidade dos professores que pretendem usufruir de formação para consubstanciarem e/ou renovarem o exercício das suas práticas docentes.

Pelas razões mencionadas e por outras, todos os esforços para problematizar a relevância de se abordarem abertamente conceitos essenciais e que estão/deveriam estar ao serviço do "ser professor" no ensino superior são necessários. Referimo-nos a conceitos basilares no campo da Educação, tal como didática, pedagogia, profissionalidade docente e desenvolvimento profissional. Cada um destes será sucintamente apresentado, para contextualização do tema.

A didática, teoria prática do ensinar, remete para a finalidade do processo de ensino-aprendizagem de diferentes disciplinas, sendo a partir desta que se vai edificar, face às circunstâncias envolventes, a construção dos conteúdos a abordar, dos processos de ensino-aprendizagem a desencadear e das práticas a implementar pelo professor (LIBÂNEO, 1994). Podemos dizer que, em didática, a prática relanceia reiteradamente os olhos para a teoria. Longe de ser meramente "um conjunto de técnicas de ensino que se aprendem e se aplicam" (ALARCÃO,

2020, p. 20), a didática deve ser perspectivada mais amplamente, em quatro vertentes: "didática profissional" (didática na ação do professor), "didática curricular" (didática ensinada), "investigação em didática" (didática enquanto objeto de estudo) e "política da didática" (didática enquanto referencial) (idem, p. 20). Focando o nosso olhar na didática profissional, que tanto subjaz como norteia a ação do professor, esta move-se pelo mote do "*como ensinar aqui e agora*" (ROLDÃO, 2007, p. 98, itálico da autora), o qual irá permitir concretizar a finalidade do processo de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, embora a par, a pedagogia é a ciência que estuda os fenômenos educativos, visando contribuir para a fundamentação das práticas implementadas pelo professor para ensinar (ARAÚJO; RODRIGUES; ARAGÃO, 2017). Tal é feito por referência à finalidade do processo educacional no contexto concreto de uma certa localização geográfica, temporal e social (LIBÂNEO, 1994, 2006), também usufruindo do saber de áreas que não apenas a Educação, como História, Filosofia, Psicologia e Sociologia (VIEIRA, 2018). À semelhança do que acontece com a didática, podemos dizer que a pedagogia é uma prática de olhos postos na teoria. À luz da reflexão sobre a teoria e os modelos, a prática pedagógica que se destina aos estudantes procura identificar que saberes culturais é que aqueles deverão tornar seus por mediação da ação educativa, bem como decidir quais as estratégias e os métodos pedagógicos a adotar para que tal aconteça. O fito último do processo educacional é procurado por via da potenciação dos meios e mecanismos para lá chegar (LIBÂNEO, 2006).

Como se depreende, a didática e a pedagogia, em interação, têm um papel primordial na construção da profissionalidade docente de cada professor. Profissionalidade docente pode ser entendida como aquilo que é medular do "ser professor" (SHULMAN; SHULMAN, 2004), o que inclui três dimensões elementares: competência, cultura e identidade. Especificamente, profissionalidade docente implica uma capacitação profissional que permita ao professor exercer a sua ação; uma aculturação profissional que convide o

professor a entrar numa cultura restrita aos professores; e a criação de uma identidade profissional que reconheça o professor como tal (MORGADO, 2011).

Desta forma, profissionalidade docente deverá ser entendida como um processo, não como um produto. Com efeito, este é um processo gradual de construção profissional que atravessa toda a carreira do professor, permitindo-lhe "(1) desempenhar adequadamente a acção de ensinar, (2) ser capaz de pensar e teorizar essa acção, de modo a (3) dominar os instrumentos da sua efectiva e permanente melhoria" (ROLDÃO, 2008, p. 42).

No caso do ensino superior, e como mencionado, falta à generalidade dos professores uma das dimensões elementares da profissionalidade docente – a capacitação profissional para "ser professor", iniciada numa formação inicial com componente de didática e pedagogia. Afigura-se particularmente necessário, portanto, que os professores invistam no seu desenvolvimento profissional (e aqui entram todas as políticas e práticas de formação de professores), procurando alicerçar o exercício da sua profissionalidade docente em componentes basilares que os qualificam para o saber (do) "ser professor" (ROLDÃO, 2008).

Em simultâneo, as próprias instituições de ensino superior deverão, não apenas criar oportunidades de formação e/ou atualização pedagógica para que os professores possam *formar*, renovar e inovar as suas práticas, mas também criar mecanismos e canais que permitam reconhecer e valorizar aqueles professores que efetivamente canalizam os seus recursos para participar em ações de desenvolvimento profissional. Tal inclui, por exemplo, repensar as atuais opções institucionais no que concerne à avaliação e à promoção interna dos professores, que desmesuradamente premiam a produção científica em detrimento da capacitação profissional para a docência e/ou da participação em ações de formação e/ou atualização pedagógica.

A observação por pares

Face ao exposto ao nível dos desafios enfrentados pela vivência da profissionalidade docente dos professores no ensino superior, importa agora analisar caminhos possíveis para transpor as carências identificadas. Na ausência de formação inicial, resulta fundamental alocar esforços à formação continuada de professores, criando espaços formais para o desenvolvimento profissional daqueles, nos quais possam (re)pensar e (trans)formar as suas práticas e (re)descobrir (re)nova(da)s formas de "ser professor" (MORGADO, 2011).

Uma das modalidades de (auto/co)formação que vem sendo avançada como promissora diz respeito à observação por pares, com a qual se procura proporcionar momentos de observação de aulas entre pares, acompanhada de momentos para a reflexão e discussão entre pares, com o intuito de fomentar a formação e a transformação das práticas pedagógicas dos professores envolvidos (FRANCO; VIEIRA, 2020; MOURAZ; PÊGO, 2017).

Ainda que o modelo de observação adotado possa ser diversificado, a observação por pares permite, no geral, que um professor abra a sua aula à observação de um par, sendo que a observação recíproca é, também, uma base para a (auto)reflexão e a discussão entre pares. O pressuposto de base é este e, todavia, existe um amplo leque de frutos que se colhem da observação por pares e que contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores envolvidos.

Falamos de frutos como a oportunidade de praticar a heteroscopia e autoscopia a partir da observação de aulas, de identificar práticas comuns que são contraproducentes aos processos de aprendizagem e de ensino, assim como de fortalecer a própria cultura didático-pedagógica no seio da relação estabelecida entre pares que se observam em aula e que refletem a par (FRANCO et al., 2020).

Face à relevância que lhe é reconhecida pelos próprios professores (e.g., FRANCO; VIEIRA, 2020; FRANCO et al., 2020), está em curso, na Universidade de Aveiro (Portugal), o POP – *Programa de Observação por Pares*

(<https://www.ua.pt/inovacaopedagogica/page/25390>). Completou a sua segunda edição, que decorreu entre fevereiro e junho de 2020, janela temporal que representou essencialmente o 2.º semestre do ano letivo de 2019/20, no ensino superior em Portugal.

O POP é um programa multidisciplinar voluntário que pretende propiciar a observação recíproca de aulas de pares para a (auto)reflexão sobre as (próprias) práticas pedagógicas. Este programa é declaradamente inspirado no *De Par em Par* (<https://paginas.fe.up.pt/~dpep/>), da autoria de Ana Mouraz e João Pedro Pêgo (MOURAZ; PÊGO, 2017), e vigente na Universidade do Porto.

Os professores-participantes são reunidos em quartetos de observantes/observados: cada professor observa (pelo menos) duas aulas de dois pares, sendo, por sua vez, observado (pelo menos) duas vezes por dois pares. De modo a nortear a observação, é apresentado um guião de observação (disponível no site do *De Par em Par*) que inclui diferentes parâmetros da aula, tal como estrutura, organização, ambiente de turma, conteúdo e atitude do professor. Das observações feitas, emerge a reflexão entre pares (observantes-observados) sobre a aula observada e, espontaneamente, sobre variadas dimensões da profissionalidade docente.

Antes desta atual segunda edição, o POP teve um estudo-piloto no 2.º semestre do ano letivo de 2018/19, para auscultar qual o interesse por um programa desta natureza junto dos professores da Universidade de Aveiro (cf. FRANCO; VIEIRA, 2020). Constatado o interesse suscitado na Universidade de Aveiro, ao estudo-piloto seguiu-se uma primeira edição do POP, no 1.º semestre do ano letivo de 2019/20 (cf. FRANCO et al., 2020).

Desde o seu estudo-piloto que os autores do presente artigo têm assegurado a coordenação do programa, o que inclui: divulgar o programa para a identificação de professores interessados em participar; reunir com todos os professores que demonstram interesse em participar no programa, para se apresentar o mesmo nas suas linhas gerais; apoiar na constituição de cada quarteto e no agendamento das observações, acompanhando os quartetos ao

longo do processo; se/quando solicitado, observar aulas para dar *feedback* sobre as mesmas; propor um "almoço de reflexão" com cada quarteto, para a reflexão mais alargada e a discussão de diferentes aspetos emergentes das observações e das partilhas feitas no quarteto.

No estudo-piloto e na primeira edição do POP – e, de novo, por inspiração do que é sugerido no *De Par em Par* –, este almoço de reflexão foi literal; já no semestre atípico que marcou a segunda edição do POP, devido à pandemia, o figurativo almoço de reflexão foi virtual.

No presente artigo, pretendemos apresentar, analisar e discutir dados emergentes da implementação desta segunda edição do POP. Estes dados referem-se às perceções dos professores acerca das vantagens da sua participação no programa, mas também às experiências vivenciadas pelos professores numa conjuntura de pandemia, na qual a transição ao ensino remoto de emergência, obrigada pela COVID-19, veio originar (ou, talvez, pôr a descoberto) uma plethora de desafios comuns, tal como o da empreitada da humanização do ensino à distância.

Metodologia

O presente estudo segue uma metodologia qualitativa de natureza interpretativa, face ao interesse em desvelar o significado intersubjetivo dado pelos professores-participantes em cada quarteto às vivências inerentes ao POP (e não só). Faremos, nesta secção, uma caracterização dos participantes e dos procedimentos, seguindo-se a apresentação dos resultados e sua discussão.

Participantes

Um total de 16 professores, de 10 unidades orgânicas distintas da Universidade de Aveiro, manifestaram interesse em participar na segunda edição do POP, o que se traduziu na constituição de quatro quartetos. Logo de início, uma professora teve de descontinuar a sua participação, pelo que o número

efetivo de professores-participantes foi de 15. Destes 15 professores-participantes (10 do gênero masculino e cinco do gênero feminino), cinco haviam também participado na primeira edição do POP, e um havia participado quer na primeira edição quer no estudo-piloto.

As unidades orgânicas de pertença destes professores-participantes: Departamento de Engenharia Mecânica (DEM; $n = 3$); Instituto Superior de Contabilidade e Administração (ISCA-UA; $n = 3$); Departamento de Eletrónica, Telecomunicações e Informática (DETI, $n = 2$); Departamento de Ciências Médicas (DCM; $n = 1$); Departamento de Economia, Gestão, Engenharia Industrial e Turismo (DEGEIT; $n = 1$); Departamento de Educação e Psicologia (DEP; $n = 1$); Departamento de Física (DFis; $n = 1$); Departamento de Matemática (DMat; $n = 1$); Departamento de Química (DQ; $n = 1$); e Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro (ESSUA; $n = 1$). Destes, uma é investigadora doutorada com componente letiva e os restantes professores são docentes de carreira: oito professores auxiliares, quatro professores adjuntos, uma professora auxiliar com agregação e um professor associado.

Procedimentos

Após as observações e na aproximação do final do semestre, cada quarteto foi convidado para um "almoço de reflexão" com os quatro elementos e os dois coordenadores do programa. Na impossibilidade da realização de um almoço literal e presencial, devido à contemporânea pandemia COVID-19, os almoços de reflexão virtuais realizaram-se em junho, via Zoom. Dos 15 professores-participantes, um faltou devido a um imprevisto. Com a autorização de cada quarteto, os almoços de reflexão foram gravados.

A partir da gravação, os testemunhos dos professores-participantes foram transcritos e analisados com recurso ao software de análise de dados qualitativos WebQDA (<https://www.webqda.net/>). A técnica de análise de dados empregada

foi a análise de conteúdo (mais concretamente, a análise temática), de modo a revelar o significado velado no discurso dos professores-participantes.

Tal é feito a partir da codificação interpretativa dos dados que constituem o corpus documental, tendo em vista a identificação de temas (COSTA; AMADO, 2018), com as dimensões e subdimensões temáticas a serem elicitadas indutivamente dos dados (BARDIN, 2010). Nesta análise temática, consideraram-se dois critérios de inclusão para a codificação do corpus documental: (i) a unidade de registo foi a ideia visada (expressa numa frase ou em mais do que uma frase seguida); (ii) as unidades de registo não eram mutuamente exclusivas (podendo enformar mais do que uma dimensão/subdimensão temática).

Resultados e sua discussão

Ainda que a análise temática visasse identificar temas comuns referentes à experiência de participação num programa como o POP, todos os professores-participantes se referiram à sua experiência de transição ao ensino remoto de emergência, obrigada pela pandemia COVID-19, a qual precipitou vários desafios, tal como o da humanização do ensino à distância. Assim, iremos focar-nos nestas duas dimensões temáticas emergentes da análise temática feita às percepções dos professores-participantes, partilhadas na reflexão a par nos "almoços de reflexão".

A experiência de participação no POP

Esta dimensão temática descreve as vantagens da participação no POP, num conjunto de 10 subdimensões/vantagens. Na Tabela 1, apresentamos o número de ocorrências dessas subdimensões/vantagens e de fontes/professores-participantes que a elas se referiram, assim como exemplos de unidades de registo/excertos dos testemunhos.

Tabela 1: Subdimensões referentes às vantagens da participação no POP

Subdimensão	Ocorrências	Unidade de registo (e.g.)
Receber e dar <i>feedback</i>	22 (de 8 fontes)	<i>O feedback é fundamental; se não tivermos feedback, isto acaba por não servir para muito. E o feedback dos dois foi pormenorizado; eles tinham tirado notas. Os dois deram-me um feedback muito detalhado. Eu penso que também lhes dei. Apontei as minhas notas; pus cores diferentes para poder ser mais simples de explicar. E acho que isso é a razão disto. (MP)</i>
Explorar e experimentar novas práticas	20 (de 8 fontes)	<i>Havia ali algumas estratégias que podiam claramente ser replicadas nas aulas que eu dou ou que eu darei. Acho que foi uma boa aprendizagem. (CB)</i>
Praticar a heteroscopia	14 (de 8 fontes)	<i>Ou seja, estamos a observar e estamos sempre a pensar o que é que é diferente e o que é que é igual e se, de alguma forma, conseguimos eliminar aquilo que não está tão bem, porque estamos a ver no outro e vemos que não resulta muito bem; aquilo que resulta bem, tentar implementar na nossa aula. (MJR)</i>
Melhorar as práticas	13 (de 7 fontes)	<i>Acho que é uma experiência interessante e que nos ajuda a melhorar um pouco os nossos pontos mais fracos. (GV)</i>
Sentir-se motivado para inovar as práticas	8 (de 4 fontes)	<i>É importante para criar pressão, também! A Margarida começa logo a mostrar vídeos de aulas com Zumba pelo meio e por aí fora, e é logo toda a gente colocada no seu lugar. (JO)</i>
Praticar a autoscopia	7 (de 4 fontes)	<i>(...) nós conseguimos sempre tirar ideias para as nossas e conseguimos sempre identificar coisas que faríamos diferente – não estou a dizer melhor, mas pensando assim: "Se eu estivesse naquela situação, eu faria diferente?" E, depois, a pensar assim: "Ah, mas, se calhar, o que ele está a fazer é melhor do que o que eu faria." E tirar ideias para uma próxima vez em que eu estiver naquela situação; se calhar, vou repetir o que ele está a fazer, porque é uma boa ideia. (MF)</i>
Ver a aula da perspectiva do estudante	5 (de 4 fontes)	<i>Já agora, acrescentar uma coisa que acho muito boa do programa, que é voltar a pôr-nos numa sala de aula – a nós, professores – como "alunos" (...) e conseguirmos pôr-nos um bocadinho no papel de um aluno e [ter noção] das dificuldades que um aluno pode ter quando está numa aula. (NC)</i>
Integrar um grupo de suporte	4 (de 1 fonte)	<i>Especificamente neste contexto, é muito útil termos um grupo, porque este grupo acaba por ser um grupo de suporte, em que vamos aprendendo, vamos dando feedback aos outros, e eu acho que, no contexto de desafio atual, ainda mais relevância tem um projeto desta natureza. (VC)</i>

Sentir-se reconhecido e valorizado na sua profissão	2 (de 2 fontes)	<i>E, sobretudo, foi uma experiência também de auto-estima, porque a minha vida enquanto docente e investigadora é uma vida feita de pequenas conquistas e de muito trabalho, e nem sempre temos a oportunidade de sentirmos outros que dizem: "Olha, há uma coisa que tu fizeste bem." (...) E acho que isso foi muito bom. E acho que isso, para mim, foi assim um boost de auto-estima. (MP)</i>
Usufruir da colaboração de um par na sua aula	2 (de 1 fonte)	<i>Aliás, a Margarida até fez uma coisa que em nenhuma outra aula observada por mim tinha acontecido: fez perguntas. Não achei que isso fosse de todo invasivo; pelo contrário, acho que isso também mostrou aos próprios estudantes que estamos mesmo empenhados, estamos envolvidos. Foi muito, muito interessante. (...) numa das vezes em que falou, até foi quase para ajudar [os estudantes], ou seja, ela fez uma intervenção de colaboração. Acho que isso é bom! (AC)</i>

Analisando as quatro subdimensões mais expressivas, quer em número de ocorrências quer em número de fontes, observa-se que as vantagens da participação no POP mais assinaladas pelos professores-participantes concernem à oportunidade de receber *feedback* sobre as próprias práticas e, ao mesmo tempo, de providenciar *feedback* sobre as práticas dos pares. Nos interstícios do ato de *olhar* o outro (heteroscopia), exploram-se e experimentam-se práticas pedagógicas possíveis, e tal no contexto de uma relação dialógica de partilha e de (auto)reflexão que visa a melhoria das práticas pedagógicas.

A relevância da prática reflexiva entre pares (na qual se dá e se recebe *feedback*) e da heteroscopia encontra-se documentada na literatura, sendo ambas catalisadoras da reflexão e da formação colaborativa, contribuindo para o sentimento de desenvolvimento profissional por parte dos professores (FRANCO et al., 2020; SILVA, 2015).

Em articulação com as vantagens da participação no POP, surgiu, a partir do discurso dos professores-participantes, uma dimensão temática (com nove subdimensões) que se refere ao valor geral reconhecido a um programa como o POP. Embora tenhamos optado por não a apresentar aqui detalhadamente, importa referir as quatro mais expressivas. Valorizou-se o ambiente seguro

proporcionado pelo POP (13 ocorrências de cinco fontes): "E o Programa de Observação por Pares é uma excelente forma – muito pouco invasiva, muito pouco dolorosa, como vimos – de dar seguimento a essa formação inicial que antecipa essa prática" (LS).

Tem valor a diversidade de olhares (nove ocorrências de cinco fontes): "Desde logo, essa novidade de ter pessoas diferentes a poder dar outros contributos é muito rica. (...) como temos sempre pessoas diferentes e pessoas diferentes em contextos diferentes, em momentos da vida diferentes, em disciplinas diferentes, tudo isso enriquece, de certeza absoluta" (AC). Tem, também, valor a reflexão feita a par após a aula (seis ocorrências de cinco fontes), "porque é aí que nós recolhemos o *feedback* dos nossos colegas" (NC). Ainda, há professores-participantes que consideram que uma das mais-valias da participação no POP é a possibilidade de colmatação, em alguma medida, da formação pedagógica (cinco ocorrências de duas fontes): "Nós não temos cinco minutos de formação pedagógica, a menos que tenhamos o interesse pessoal para a ter (...).

Eu acho que este programa, bem como os programas que têm sido implementados nos últimos tempos, no âmbito [do Programa de Formação e Atualização Pedagógica] da Reitoria [da Universidade de Aveiro], fazem todo o sentido, absolutamente" (LS).

Em suma, a experiência de participação no POP foi adjetivada pelos professores-participantes como uma experiência "rica" e "enriquecedora" que trouxe vantagens, reconhecendo-se valor a este tipo de programa de observação por pares. A par desta dimensão, houve uma outra que emergiu espontaneamente do discurso de todos os professores-participantes no POP, e que se refere à experiência de transição ao ensino remoto de emergência e seus desafios.

A experiência de transição ao ensino remoto de emergência

Num contexto em que se preparavam medidas nacionais excepcionais face ao risco de saúde pública suscitado pela pandemia COVID-19, a Universidade de Aveiro decretou a suspensão das atividades letivas e não-letivas e formativas presenciais a 11 de março de 2020. Assim se assistiu à passagem ao ensino remoto de emergência e à necessidade de transportar a sala de aula presencial para o mundo virtual.

Neste compasso de tempo criado pela suspensão das aulas presenciais, em que instituições de ensino, professores e estudantes se viram forçados a rapidamente transitar entre modelos de ensino-aprendizagem, quase literalmente de um dia para o outro, e a adaptar-se à sala de aulas virtual, também o POP ficou naturalmente suspenso. No dia 15 de abril, cerca de um mês após a suspensão das atividades presenciais, os professores-participantes foram contactados via e-mail, auscultando-se a sua disponibilidade para reativar o esquema de observações, agora de aulas virtuais, pois "seria sempre uma dinâmica diferente daquilo que é nas aulas presenciais" (CB).

Houve duas vias distintas percebidas pelos professores-participantes na sua transição ao ensino remoto de emergência: a da manutenção de práticas (RP: "Mas não inventei nada! A minha solução foi não inventar. Eu dei as aulas exatamente como se fosse presencial") e a da reinvenção de práticas (CFB: "O que comecei a fazer nas aulas do ensino à distância e que não fazia nas aulas presenciais era fazer uma questão de aprendizagem e de acompanhamento dos alunos.

Fazia geralmente uma questão de escolha-múltipla, para avaliar a aprendizagem dos alunos"). Não obstante a perceção de se ter enveredado por uma ou outra via, a transição para o ensino remoto de emergência implicou, na realidade, a reinvenção de práticas por parte de todos. Por exemplo, o professor-participante que afirmou não ter "inventado nada" foi o mesmo que descreveu a sua odisseia da transição:

(...) eu, dois dias antes da primeira aula [online], quase não dormia, porque não sabia como é que ia dar uma aula de Cálculo com os alunos a chegarem ao fim vivos e com a matéria dada. Foi muito complicado e andei a testar várias soluções e, depois, decidi fazer resumo em que [os

Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 989-1015, 2021

estudantes] já tinham os exercícios que iam fazer na aula. Portanto, os exercícios foram programados: eu resolvia-os antes, para ver o ritmo a que eu queria dar; quanto é que dava para as duas horas, mais ou menos. E então, nas aulas, eu mostrava o resumo e falava sobre ele. Em alguns resumos, também pus "recordar matéria de Cálculo I" que eles tinham de ir sabendo nas aulas. Com o resumo, já não perdia aquele tempo de escrever, é muito mais rápido – e depois fazia os exercícios pela ordem em que lá estavam. Ia mostrando no ecrã os slides e o resumo – eu tinha a câmara por cima de mim, portanto, eles viam-me a escrever na folha. Eu também tenho um tablet, mas a letra não fica bonita. Escrever numa folha dá uma proximidade maior com os alunos, um aconchego de uma aula real, que eles valorizaram muito (...). Eu simplesmente ia resolvendo devagarinho os exercícios; eles iam colcando as dúvidas à medida que as iam tendo; escrevia na folha, com letra nem muito grande, nem muito pequena – a câmara focava bem. Eu tive de comprar câmara, tablet, computador (...). Uns dias antes [da retoma das aulas], foi um stress para arranjar isto tudo! Eu escrevia; eles iam vendo; depois, eles iam perguntando dúvidas; fazia um intervalo a meio. Em algumas aulas, foi só mesmo o intervalo; noutras aulas, foram os truques de magia, mas, online, não dá para fazer grandes truques; e, noutras aulas, eram desafios matemáticos (...). Pronto, tentei variar as coisas, mas não dá para fazer grande coisa [no ensino online]. Outras vezes, também mostrei o GeoGebra. (RP)

Este não foi caso único de "reinvenção" ou de tentativa de renovação de práticas e de adaptação a novos contextos; todos os professores-participantes aludiram espontaneamente à "nova realidade", alguns deles cientes de que "Não estamos nada a fazer educação à distância; estamos a fazer um ensino remoto de emergência" (MJR).

Aqueles elencaram sete limitações e/ou desafios do (dito) ensino à distância, que se constitui como a segunda dimensão temática que iremos analisar no presente artigo. Na Tabela 3, apresentamos o número de ocorrências dessas subdimensões/limitações e/ou desafios e de fontes/professores-participantes que a elas se referiram, assim como exemplos de unidades de registo/excertos dos testemunhos.

Tabela 3: Subdimensões referentes às limitações e/ou desafios do (dito) ensino à distância

Subdimensão	Ocorrências	Unidade de registo (e.g.)
O desafio da humanização	13 (de 6 fontes)	<i>Com esta experiência e com estes últimos três meses, tenho algum receio de que nós todos, enquanto docentes, tendamos a sobrecarregar ou a confiar</i>

do ensino à distância		<i>demais nas plataformas, na tecnologia, no deslumbramento que isso causa (...) que nos esqueçamos da parte presencial, que nos será muito mais cobrada por parte dos estudantes. (RV)</i>
Lecionar uma aula para "um ecrã preto"	9 (de 7 fontes)	<i>Custa-me imenso estar a dar uma aula em que eles estão todos com as câmaras desligadas. Custa-me falar para um ecrã preto. E penso: "Olha, estão todos deitados e estou eu aqui a falar para o boneco!" (MF)</i>
A complexificação de práticas simples	8 (de 5 fontes)	<i>Aí, sim, o desafio foi muito elevado (...) porque dar aulas de Informática que, supostamente, deviam ser em laboratório, usando plataformas do tipo Teams, é muito complicado, é muito complicado. Aquilo que nós fazíamos chegando rapidamente ao aluno, pegando inclusivamente no teclado dele e resolvíamos aquilo em três segundos, fazendo isso no Teams – partilha de ecrã; agora mostra o que é que fizeste; agora sobe; agora desce – demora sempre a interação! É muito complicado. (ML)</i>
A dificuldade em perceber se "os estudantes estão connosco"	7 (de 6 fontes)	<i>Em sala de aula, é completamente diferente. Na sala de aula, nós estamos a interagir. Ali [nas aulas online], acabamos por não ter essa percepção [de feedback dos estudantes] – comportamento não-verbal, até. (ML)</i>
O asoerbamento dos estudantes	3 (de 3 fontes)	<i>Porque eu falei com os alunos e eles estavam completamente asoerbados com aulas por videoconferência. Então, combinei com eles: ter um fórum de dúvidas, em que eu respondia diariamente ao que eles quisessem e lhes dava todos os PDF com aulas gravadas e em áudio, e eles ouviam várias vezes e ouviam quando queriam e as vezes que queriam. (MF)</i>
O desgaste de estudantes e professores	3 (de 2 fontes)	<i>Acho isto extremamente cansativo para toda a gente – para os alunos e para os professores. (MJR)</i>
O menor envolvimento e/ou participação dos estudantes	2 (de 2 fontes)	<i>Neste ensino à distância, ela [Margarida] observou uma aula à distância e falámos nesta dificuldade de ter o contacto com os alunos, de tentar atrair a atenção deles. (GV)</i>

Face à expressividade que (a subdimensão d) o desafio da humanização do ensino à distância ganhou em cada "almoço de reflexão" dos quartetos, importa examinar este desafio com detalhe.

O desafio da humanização do ensino (à distância)

Embora a humanização do ensino pudesse já ser um desafio no exercício da profissionalidade docente no ensino superior, este desafio foi vislumbrado, no seio da reflexão gerada entre pares nos "almoços de reflexão" do POP, no momento concreto da transição ao ensino remoto de emergência, por referência explícita ao ensino à distância. Importa, portanto, fazer duas notas.

A primeira remete para a humanização do ensino em geral, que requer – independentemente do seu formato (presencial, virtual ou *blended*) – a utilização de práticas pedagógicas como o reconhecimento do capital cultural e social dos estudantes, a flexibilização do espaço da aula, a apreciação da afetividade na relação construída entre professor e estudante e as aulas colaborativas, prevenindo-se "processos de exclusão e desumanização na sala de aula no ensino superior" (BIZARRO; MARRA; PEDRO, 2016, p. 155).

Como frisa uma professora-participante no POP, "Para além desse aspeto da importância da humanização do presencial, a importância da humanização na componente digital, que todos nós podemos fazer" (VC). A segunda nota tem que ver com o facto de que o ensino remoto de emergência, vivenciado por todos os professores a nível nacional no rescaldo da pandemia COVID-19, nem sempre correspondeu à implementação de um efetivo modelo de ensino à distância.

No ensino à distância – o qual é regulado a priori e possui regras claramente estabelecidas – existe um processo de ensino-aprendizagem que não é presencial, pois professor e estudantes encontram-se em pontos geográficos díspares, sendo utilizadas novas tecnologias da comunicação para criar momentos síncronos e assíncronos de ensino-aprendizagem (LENCASTRE; COUTINHO, 2015).

Por outro lado, no ensino remoto de emergência, professores e estudantes adaptam-se, no momento e provisoriamente, a uma situação de crise vigente, como forma de assegurar a viabilidade (possível) dos processos de ensino-aprendizagem face a uma conjuntura inusitada (GRILO, 2020).

Examinando com rigor o que ocorreu com a pandemia COVID-19, o ensino remoto de emergência e o ensino à distância apenas se encontraram, na generalidade dos casos, por mediação da utilização das novas tecnologias da comunicação; à parte disso, o que se verificou foi a transposição de formas de ser professor e de ser estudante da aula presencial para a aula virtual.

Independentemente da precisão no emprego do termo (ensino remoto de emergência vs. ensino à distância) e podendo a humanização do ensino ser já um desafio também na modalidade presencial e não apenas na modalidade à distância, os professores-participantes encontraram no (dito) ensino à distância o desafio imenso da humanização. Da nossa análise do discurso dos professores-participantes, tal deve-se a uma miríade de dimensões, apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4: Dimensões que concorrem para o desafio da humanização do ensino à distância

Dimensão	Unidade de registo (e.g.)
Harmonização das componentes humana e tecnológica da aula	<i>Ou seja, não houve um colocar todo o esforço na parte tecnológica e deixar que as coisas acontecessem baseadas na ferramenta apenas, mas sim o esforço – e é um esforço, nota-se, que é bastante exigente – de trazer os estudantes para a partilha (...). (RV)</i>
Distanciamento relacional entre professor e estudantes	<i>Que isto fique claro: eu não gosto nada disto [do ensino à distância]. Faz-me uma falta estar com os alunos! Estar ali ao lado deles. Olhar para os olhos deles e ver as dúvidas, e perguntar logo: "João, o que é que não estás a perceber?" (RP)</i>
Assegurar o dinamismo da aula	<i>[Nas aulas presenciais,] Nós conseguimos captar os alunos, ou reavivar a sua atenção, com aquelas pequenas estratégias que nós usamos de pontuar os momentos mais chatos de uma aula com um faits divers ou algo que os desperte novamente. Nas aulas online, esses elementos são muito mais difíceis de gerir. (LS)</i>
Inclusão de modalidades de ensino alternativas	<i>Acho que, num ambiente de ensino à distância, ainda mais se coloca a necessidade de tentar colocar formas alternativas, como o flipped learning, e criar alguns textos ou dar o PowerPoint antes, para os alunos lerem e, depois, não estar tanto tempo na aula a explicar. (VC)</i>
Conciliação dos momentos síncronos e assíncronos	<i>Há alunos que têm essa necessidade: quer do síncrono quer do contacto com o professor, e por acharem, se calhar, que nós os deixamos ser mais autónomos, ser mais assíncronos, por assim</i>

<i>dizer, funciona com uns, mas com outros não funciona assim tão bem. (ML)</i>

Em termos gerais, os professores-participantes não apreciaram a transição de um ensino presencial para um ensino virtual, na medida em que uma interação "através de um ecrã" (NC) dificulta/inviabiliza uma relação que deve basear-se em emoções e vivências que (a) humanizam, tal como: a companhia (MP: "O Nuno usou uma expressão engraçada: 'Está alguém aí desse lado?' Isso é importante porque, de facto, estamos ali um bocadinho sozinhos"); a proximidade (GV: "Prefiro as aulas presenciais, porque nos permite ter uma proximidade com os alunos e podemos conversar com eles, podemos chamar a atenção deles de outra forma, porque aqui, praticamente estamos a falar para um ecrã e, pelo menos os meus alunos, se não ligam as câmaras, não conseguimos ver a cara deles. Se eu os encontro no Departamento, não consigo reconhecer os meus alunos deste ano"); a empatia (NC: "Sinto imensa dificuldade em conseguir agora ter alguma empatia com os alunos, ou tentar transmitir o conhecimento através de um ecrã e, tal como a Margarida diz de os alunos se esconderem atrás de uma tela preta, então eu acho que é muito desmotivante para nós, porque nós não fazemos ideia se a mensagem está a passar"); a comunicação (LS: "Mas as aulas [presenciais] fazem falta por outras razões, entre as quais a necessidade da comunicação entre as pessoas").

O sentir, por parte dos estudantes, terá sido idêntico: "Hoje, recebi o questionário [administrado aos estudantes], e uma das perguntas é: 'Se tivéssemos a hipótese de ter sempre aulas online, à distância, vocês preferiam?' E as respostas são: 'Nem pensar!' (MF). À semelhança dos professores, também os estudantes terão querido, genericamente, "reproduzir o presencial no online, ou seja, o que me pareceu foi que eles também precisavam – sobretudo no início, quando estávamos todos mesmo fechados em casa – de manter uma certa normalidade: tinham de ir às aulas, tinham aquele horário" (MJR).

Será caso para dizer que "o ensino presencial não tem uma verdadeira alternativa nas tecnologias do ensino a distância", sendo necessário, de raiz, pôr

"as novas tecnologias ao serviço da educação de uma forma mais interessante e eficaz"? (GRILO, 2020). Terá o ensino remoto de emergência vindo revelar fragilidades existentes no que concerne à concretização da humanização do ensino? Estarão os professores, no geral, motivados e capacitados para um ensino que não o clássico presencial?

Como vimos, o ensino remoto de emergência não equivale ao ensino à distância, e o ensino à distância, por sua vez, não equivale a substituir uma aula presencial por uma aula virtual. Na interseção destas questões, encontramos o (permanente, não recente) desafio da humanização do ensino (também do ensino à distância, mas não só), o qual pressupõe "quebrar o gelo" (VC) na relação professor-estudantes, pois "Há ali uma relação que também se constrói com isso, e acho que é realmente fundamental (...) trazer a nossa humanidade para dentro da nossa sala digital" (VC).

Considerações finais

Numa altura em que o paradigma mudou e em que o ensino superior não é mais encarado enquanto espaço de transmissão de conteúdos por um perito "prático" (ROLDÃO, 2008, p. 42), mas sim enquanto espaço promotor de processos de ensino-aprendizagem co-construídos, em que o professor é um facilitador/mediador que, ao invés de *dar* a aula, antes a *provoca*, e cujo fim último é a formação de indivíduos-cidadãos (BIZARRO; et al., 2016), a "transformação da pedagogia no ensino superior português é um imperativo incontornável" (VIEIRA; SILVA; ALMEIDA, 2010, p. 23), importando continuar a apostar na concretização do desafio da humanização do ensino (seja à distância, seja presencial).

À luz da análise temática dos testemunhos dos professores-participantes, partilhados nos "almoços de reflexão" da segunda edição do POP, este esforço de humanização já se encontrava em marcha, ainda antes da transição ao ensino remoto de emergência e ainda que de uma forma inconsciente: "Devo dizer que

muitas das coisas que eu melhorei foi por causa do inquérito que, a meio do semestre, passo sempre aos alunos, em que pergunto aspetos positivos, aspetos negativos, sugestões de melhoramento.

E muitas das coisas que eu fui fazendo, que vou melhorando, têm a ver com isso, com as coisas que eles foram dizendo, ao longo dos anos, para melhorar" (RP). Não obstante, este é um desafio permanente, independentemente do rumo que a pandemia COVID-19 venha a tomar e da modalidade de ensino (presencial, virtual, *blended*) que vier a vigorar no próximo ano académico que, em Portugal, se inicia em setembro.

Este desafio de humanização estende-se às instituições de ensino superior, que precisam de assegurar que todos os estudantes têm acesso a uma formação na eventualidade/probabilidade de o ensino à distância se vier a manter, em função do evoluir da pandemia COVID-19. Como alerta Grilo (2020), "De uma forma geral, os mais desfavorecidos têm maior dificuldade em obter bons resultados do que aqueles que pertencem a meios economicamente mais privilegiados", sendo que "nem todos têm as mesmas condições de acesso às tecnologias e a que se juntam igualmente outros fatores de desigualdade decorrentes das condições inerentes à casa e ao próprio ambiente familiar". Desta realidade resulta claro que o ensino público, sendo para todos, deve assegurar o seu cariz público.

Um dos mecanismos que as instituições de ensino superior deverá, também, assegurar é o do desenvolvimento profissional dos professores, sobretudo considerando que o exercício da sua profissionalidade docente nem sempre goza de uma formação didático-pedagógica de base. Prevaecem outros critérios de avaliação e de promoção que não o da formação e/ou o do reconhecimento da qualidade do ensino (VIEIRA, 2014), estando os professores conscientes disso.

Como refere, com ironia, um professor-participante: "As aulas são sempre aquele lado mais secundário ou terciário da nossa vida [enquanto professores no ensino superior]..." (JO).

Não obstante, encontramos professores, como aqueles com quem colaborámos na presente edição do POP – e, alguns deles, também em outras iniciativas de formação continuada –, que estão disponíveis para usufruir de oportunidades de desenvolvimento profissional, para a (auto)formação e/ou atualização pedagógica e transformação da sua profissionalidade docente. Como refere uma professora participante, "Eu continuo a achar que o ensino é uma experiência feita de muitas vivências e que vai mudando ao longo da vida. Eu acredito que há sempre uma evolução e que há alguma coisa que se possa fazer" (MP).

Neste âmbito e face à análise realizada, a observação por pares pode ser uma experiência enriquecedora na qualidade de ambiente seguro que permite fruir da diversidade de olhares e da reflexão a par, numa lógica de formação pedagógica. Tal, também, face a constrangimentos conjunturais como uma situação de pandemia que leva à transição para o ensino remoto de emergência e que obriga a novas formas de ser professor e de ser estudante. Especificamente no que respeita à participação nesta segunda edição do POP, entre demais vantagens, os professores-participantes reconheceram a oportunidade de receber e providenciar *feedback*, de praticar a heterosopia, a exploração e a experimentação de práticas pedagógicas possíveis e, sobretudo, o fito último de melhorar as práticas pedagógicas e, assim, potenciar os processos de ensino-aprendizagem.

Neste quadro, e à luz dos dados recolhidos nesta segunda edição do POP, é possível concluir que, face aos desafios enfrentados pelos professores do ensino superior no exercício da sua profissionalidade docente – de entre eles, o da humanização do ensino (à distância) –, um programa de observação por pares reveste-se de valor para a formação e transformação das práticas pedagógicas. Como sumaria um professor-participante (NC): "Nós observamos, digerimos, damos um *feedback* ao colega, o colega agradece e vice-versa e, depois, no final, vamos embora um bocadinho mais ricos por causa da experiência que tivemos."

Financiamento

Este trabalho, enquadrado no projeto de investigação de ps-doutouramento 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.

Agradecimento

Os autores, coordenadores da implementação do POP na Universidade de Aveiro, expressam o seu sentido bem-haja aos 15 professores-participantes que integraram a segunda edição do POP e que se disponibilizaram à observação nas suas aulas (presenciais e/ou virtuais), em particular num cenário pandémico em que "estávamos todos a pisar terreno novo".

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. **Percursos da didática** (Coleção Educação e Formação – Cadernos Didáticos, n.º 4). Aveiro: UA Editora, 2020.

ARAÚJO, O. H.; RODRIGUES, J.; ARAGÃO, W. **O (des)lugar da pedagogia e da didática na formação dos professores**. Revista Política e Gestão Educacional, v. 21, n. 1, p. 215-226, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo (4a ed.)**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BIZARRO, R.; MARRA, J.; PEDRO, L. G. **A humanização do ensino superior: ações educativas que promovem a aprendizagem**. Ensino Em Re-Vista, v. 23, n. 1, p. 148-162, 2016.

COSTA, A.; AMADO, J. **Análise de conteúdo suportada por software**. Aveiro: Ludomedia, 2018.

FRANCO, A.; VIEIRA, R. M. A. **A observação por pares como boa prática pedagógica no ensino superior: considerações e recomendações a partir de um estudo piloto.** Revista Cocar, v. edição especial, n. 8, p. 200-218, 2020.

FRANCO, A.; VIEIRA, R.; SIMÕES, A. R.; COSTA, A.; VENTURA, S.; NETO, V.; CARLOS, V.; LOPES, B.; ROSA, M. J.; FONSECA, P.; SILVA, V.; LIMA, M.; VALENTE, R. **"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*, v. 12, n. 3, p. 119-136, 2020.

GRILO, E. M. Educação e pandemia. **Observador**, Lisboa, 18 junho 2020. Disponível em <https://observador.pt/opiniaio/educacao-e-pandemia/>

LENCASTRE, J. A.; COUTINHO, C. Blended learning. In: KHOSROW-POUR, M. (Org.). **Encyclopedia of information science and technology** (3rd ed., v. 3). Hershey, PA: IGI Global, 2015, p. 1360-1368.

LIBÂNEO, J. C. **Didática** (Coleção Magistério 2.º grau. Série Formação do Professor). São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Diretrizes curriculares da pedagogia:** imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006.

MARQUES, J.; PINTO, P. **Formação pedagógica de professores do ensino superior – a experiência na Universidade Nova de Lisboa.** *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 46, n. 2, p. 129-149, 2012.

MORGADO, J. **Identidade e profissionalidade docente:** sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

MOURAZ, A.; PÊGO, J. **De par em par na U.Porto.** Porto: U.Porto Edições, 2017.

NÓVOA, A. **Educação 2021:** para uma história do futuro. Revista Iberoamericana de Educación, p. 1-18, 2009.

ROLDÃO, M. C. **Função docente:** natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROLDÃO, M. C. **Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva.** In: Ministério da Educação (Org.), Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008, p. 40-50.

SHULMAN, L.; SHULMAN, J. **How and what teachers learn: a shifting perspective.** Journal of Curriculum Studies, v. 36, n. 2, p. 257-271, 2004.

SILVA, R. **Conhecimento profissional docente:** uma experiência de auto-supervisão. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2015.

VIEIRA, F. **Para uma mudança profunda da qualidade da pedagogia na universidade.** Revista de Docencia Universitaria, v. 12, n. 2, p. 23-39, 2014.

VIEIRA, R. M. **Didática das ciências para o ensino básico.** Faro: Sílabas & Desafios, 2018.

VIEIRA, F.; SILVA, J.; ALMEIDA, M. **A pedagogia no ensino superior: indagar para transformar.** In: GONÇALVES, S. (Org.). **Cadernos de pedagogia no ensino superior** (n.º 8). Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra, 2010, p. 21-43.