

QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS DA OBSERVAÇÃO DE PARES

ANA MOURAZ*, ANA CRISTINA TORRES*, ZULMIRA COELHO**

* Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, ** Faculdade de Letras

INTRODUÇÃO

Chegamos à conclusão que esta experiência valeu muito, de um colega si do” por outros, pelo facto de ouvirmos outras aulas e sermos ouvidos. Isso portas, para dizer — eu afinal devia ter em atenção outros fatores que des até agora para melhorar a transmissão de conhecimento. (um participar Par em Par, 2013)

Na história do Ensino Superior a dimensão pedagógica foi sendo r para segundo plano em detrimento de outra missão das universidades muito configura a sua identidade, que é a de produzir e difundir conl to. Movimentos internacionais patentes em documentos como a De Mundial sobre a Educação Superior no séc. XXI (UNESCO, 1998) e a De de Bolonha (1999) trouxeram o exercício da docência para um plano c destaque. Neste enquadramento, outros desafios se colocaram ao e docente, como a transferência do foco no professor, como sujeito c na, para o estudante, como sujeito que aprende. Para fazer face a este muitas instituições de ensino superior começaram a colocar na sua e desenvolvimento de iniciativas que desencadeassem reflexões sobre e pedagógicas no Ensino Superior e suportassem novas práticas com ta aos desafios colocados. A Universidade do Porto não ficou para t a implementação de diversas ações de formação pedagógica, entre a: programa de observação de aulas por pares de carácter multidisciplin o foco da observação está, justamente, nas situações de aula e nos aspe gógicos que as configuram (Mouraz, Lopes, Ferreira & Pêgo, 2012). Pe porta identificar e discutir algumas questões levantadas no desenvol da observação de aulas por pares, neste quadro de desafios colocados cia universitária.

São objetivos deste capítulo identificar, discutir e articular as questões associadas à observação de pares do ponto de vista epistemológico e pedagógico.

1. QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS

Discutir as questões associadas à observação de pares do ponto de vista epistemológico quer dizer que o trabalho releva como uma dimensão de investigação e, por isso, obriga a uma entrada centrada no que é observar e no conjunto de requisitos que a mesma exige e, simultaneamente, na discussão do poder da observação, quando mobiliza sujeitos humanos na dupla circunstância de observadores e de observados.

- 1.1. Propomo-nos explicitar o pressuposto construtivista em que assenta a observação de pares, que depois se objetiva na delimitação de um objeto partilhado, que é a aula, tal como foi experienciada pelos observadores e pelo observado.

Ao contrário do que se defenderia na epistemologia clássica dos sujeitos que observam objetos, a observação não serve para encontrar a verdade, nem o que é observado ou o que se observa corresponde à essência do fenómeno. Ao invés, a observação constrói relações entre o observador e o que é observado (1) e cria distinções que permitem e tornam legítima a observação (2) (Luhmann, 1994).

A primeira constatação, a de que a observação não serve para encontrar a verdade, decorre da impossibilidade da existência de observações sem observado e sem observador, o que enfatiza o carácter relacional da observação. A obrigação simultânea da presença do observado e do observador, mesmo que mediado pela técnica, acentua-lhe a natureza sistémica. O princípio da incerteza de Heisenberg decorre desse carácter relacional, pois se não nega a existência do objeto observado, mesmo que seja uma partícula ínfima, evidencia a impossibilidade do conhecimento da sua posição num dado momento sem a ação inevitavelmente transformadora necessária à observação - nem que seja apenas a projeção de um raio luminoso.

A segunda ideia enfatiza o carácter intencional e construído da observação, que resulta da intenção do observador e da estrutura que organiza a observação em formas distintas, fazendo distinções que a tornam apropriável. A observação é sempre determinada pelo aparato e condições físicas do observador, sejam elas dependentes diretamente das suas capacidades recetivas (ver, ouvir, cheirar) e interpretativas, sejam elas características da instrumentação técnica que

fixa, alarga, precisa, especifica, acelera, retarda, reproduz, reconstitui, contextualiza e regista as observações e se adequa às observações. Mesmo as grandes máquinas que estudam os princípios mais elementares da Física, como os aceleradores de partículas, são construídas e o que é explicitado em analogia com a percepção: “O detetor funciona de modo diferente da retina; os participantes dizem que o detetor vê ou não vê acontecimentos, que não estava a olhar ou que não tem resolução suficiente” (Cetina, 1999).

A validade das interpretações dos observadores depende, também, da análise processual dos instrumentos que auxiliam as observações, e, dessa assim a fazer parte da estrutura metodológica a reportar, necessariamente, a fundamentação da interpretação.

É sabido que cada ciência elege os seus aparatos instrumentais e tipos de observação e define as condições do seu bom uso, construindo as maquinarias da produção de conhecimento, que caracterizam as resoluções das culturas epistémicas (*idem*).

A possibilidade de observações multidisciplinares depende da possibilidade de partilha das mesmas maquinarias de produção de conhecimento, se de ser impossível o debate, entre dois cientistas “que veem de maneiras diferentes certas situações experimentais ou de observação a que ambos têm acesso” (Kuhn, 1989: 244).

A observação de pares multidisciplinar depende, por isso, da possibilidade de reconhecimento mútuo da existência desse aparato científico e situacional, e do nível do discurso argumentativo (que legitima os usos adequados desse aparato). Duas consequências resultam daí. A primeira refere-se ao conceito de racionalidade. Se a racionalidade não consiste em preencher sempre o mesmo modelo lógico, então não está garantido *a priori* que os critérios de racionalidade não mudem, nem que é irracional mudá-los, sobretudo porque tais critérios não são dados pela natureza, mas construídos pela cultura. A segunda consequência diz respeito ao papel a desempenhar nesse processo pela comunidade científica - passa a ser o lugar de controvérsia e fundamento de legitimidade de fidedignidade da produção de conhecimentos, pelo que a discussão da objetividade passa a assentar na intersubjetividade.

1.2. Outro prisma de análise que interessa relevar diz respeito à circunstância das observações no campo específico das ciências humanas. Questionam-se os limites do poder do observador de rotular o observado ao aprisioná-lo numa estrutura conceptual que o antecede e lhe é estranha. Todavia, se é certo que o olhar que olha aprisiona o objeto olhado, também lhe desperta o reconhecimento de si, se o objeto olhado puder ser também um sujeito (Mouraz Lopes, 2010). É essa abertura ao olhar do outro que o projeto “De Par em Par” promove entre professores de várias áreas disciplinares, com diferentes culturas epistémicas, mas igualmente interessados em construir um aparato analítico das práticas pedagógicas próprias.

De algum modo esta circunstância remete para a observação participada que decorre do envolvimento direto do observador no campo e interação social que são eleitos como o “objeto da observação”. Além disso, e no caso particular do projeto “De Par em Par”, esse envolvimento é potenciado pelo facto de as regras do programa recomendarem cada participante a ser, simultaneamente, observador e observado, reduzindo desse modo os riscos de algum juízo etnocêntrico (Iturra, 1987).

Na observação participada, há a mesma “orientação para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas nas quais o observado se encontra centrado” (Estrela, 1990, 39), mas a definição necessária dos campos e das unidades de observação, bem como do aparato de investigação associado, é uma decisão prévia e tomada em conjunto.

Apesar disso, no caso do programa “De Par em Par”, a observação é pouco mais que ocasional, porquanto não há sequência de observação de aulas e os observadores não foram treinados, de forma sistemática, para observar as mesmas coisas, com o mesmo referencial. Pode mesmo afirmar-se que a intenção é mesmo a mais diversa, porquanto os observadores são de áreas científicas diferentes e não treinam a aplicação do guião, nem cotejam os seus registos de forma sistemática. Esse estabelecimento/inventário de intencionalidades é claramente subjetivo. A interpretação reside na possibilidade de questionar o observado acerca do “para quê” e do “porquê” dessas ações, o que constitui um modo de tomada de consciência do que pode ser observado (das estruturas latentes de que fala Luhmann, 1994). A intersubjetividade permitida pela presença de mais do que um observador e do observado é a garantia de validade dessa epistemologia interpretativa (Shortland, 2010).

Outro aspeto associado - e que é relevante do ponto de vista epistemológico - diz respeito aos registos de observação que os observadores produzem sobre a natureza. Se se excluírem os registos realizados através de aparatos que conferem uma objetividade à observação, decorrente dos indicadores considerados pertinentes, o que os observadores humanos registam são aspetos às vezes parcelares, marginais que lhes foram mobilizando a atenção e que decorrem do tipo de observação e do instrumento de registo usado. No caso dos registos realizados pelos observadores no Projeto “De Par em Par”, assinalaram-se comportamentos ou ações que se enquadram nas categorias que constituíram o guião e foram identificados como especialmente relevantes das observações, porque são estruturantes de todas as aulas. Os registos de registo são molares porque não se referem ao registo de frequência de comportamentos de comunicação, ou de interação, ou de deslocamento, ou de enquadramentos das ações e de comportamentos reiterados, porque se aproximam, neste particular, da observação naturalista (Estrela, 1990) além disso, a ideia de registar observações molares, relativas a tendências em aula (do professor e dos estudantes), não se enquadra no sistema de registo mais minucioso e sistemático como o descrito dos estudos conduzidos por Neto, Williams & Carvalho (2011).

2. QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Numa perspetiva pedagógica, as questões associadas à observação de aulas estruturam-se em torno de dois grandes eixos de discussão, que permitem também organizar os discursos inventariados na literatura sobre a prática. São eles o eixo dos propósitos pedagógicos desta prática e o eixo do objeto de observação ou o foco desta.

Outras questões emergem depois, em clara articulação com alguns dos eixos, como sejam as questões éticas que a observação levanta; as questões relacionadas à comunicação dos dados observados; e a questão da formação dos observadores. A equação de tais problemas será tida em conta no tratamento dos dois eixos.

2.1. PARA QUE PODE SERVIR A OBSERVAÇÃO DE AULAS POR PARES?

Para discutir as tensões nos propósitos da observação de aulas por pares, há que começar a olhar para os modelos de observação de aulas a montante. Na literatura educacional, esses modelos estão associados a dois grandes propósitos, avaliativo e formativo, que constituem os dois polos tensionais que enquadram quase todas as experiências inventariadas.

O propósito avaliativo, assumido em programas de várias instituições de Ensino Superior de tradição anglo-saxónica, está associado à avaliação do desempenho dos professores, à ideia da prestação de contas (Cosh, 1998), à certificação de habilitação para a docência (Donnelly, 2007), à promoção profissional (Gosling, 2002) e, em última instância, à procura da qualidade institucional pela garantia da qualidade das ações nucleares que caracterizam as instituições educativas - assegurar um bom ensino, assegurando boas aulas.

A redescoberta da importância de garantir um bom ensino como forma de valorização institucional e a relação estreita que pode existir entre os sistemas de reconhecimento da excelência pedagógica e as observações de aulas tem sido um percurso que muitas instituições de Ensino Superior têm vindo a fazer, no mesmo movimento que está associado à centralidade do aluno no processo de aprendizagem (EHEA, 1999) e à crescente importância da inclusão das instituições de Ensino Superior em listas graduadas de qualificação (Kohut *et al.*, 2007). Tal facto não é inédito na educação não superior. Lembra-se a propósito que, em Portugal, e no caso da educação básica e secundária, o sistema de progressão profissional faz depender o acesso a qualificações de muito bom e excelente, no processo de avaliação dos professores, da inclusão de observação de aulas (*vide* Estatuto da Carreira Docente, DL n.º 75/2010). De igual modo, a pressão atual que é exercida pela Inspeção Geral da Educação para que as escolas incluam esquemas de supervisão de aulas nos seus dispositivos de avaliação é justificada pelo mesmo argumento da procura de garantias de qualidade institucional (Capela, 2015). A mesma finalidade avaliativa está ainda associada à leitura empírica que constata que a observação de pares se relaciona diretamente com a eficácia das aulas observadas e com a melhoria do resultado dos estudantes (Kohut *et al.*, 2007).

Em contraponto, o modelo formativo surge na literatura frequentemente identificado como *Peer Observation of Teaching* (PoT) ou *Peer Review of Teaching*, associado a propósitos de envolvimento dos docentes em discussões e refle-

xões individuais e conjuntas sobre o ensino, tendo em vista a melhor competências de ensino dos docentes e, conseqüentemente, das suas p (Gosling, 2002). Este modelo tem servido de referência a muitos prog formais de observação de aulas no Ensino Superior (por ex., Kinchin Hammersley-Fletcher & Orsmond 2004, Mouraz, Lopes & Ferreira, 20 tes opostos devem ser clarificados no que concerne aos propósitos da o ção, até porque o “fantasma” da avaliação ainda constitui uma das prir resistências ao envolvimento dos docentes. Atwood *et al.* (2000) ironi com a referência ao medo da apreciação por pares, em matéria pedagóg uma classe profissional habituada a lidar com a revisão por pares en ria de investigação. É aqui que as escolhas feitas pelas instituições, nc como organizam e apresentam as propostas de observação de aulas po: podem ajudar a negociar os medos gerados no corpo docente (Kinchin e proporcionar um maior envolvimento. Uma das escolhas diretamen cionada com os propósitos da observação de aulas por pares é o entendi à cabeça, de quem é o “par”. Se os propósitos da observação vão de en à reflexão para a aprendizagem sobre o ensino, essa aprendizagem nã estar separada das relações sociais em que ocorre (Gosling, 2002). Re de poder e autoridade podem condicionar quaisquer oportunidades de dizagem. E mesmo se a finalidade da observação é apenas o fornecime um *feedback* construtivo, as diferenças de poder e *status* nos pares po: troduzir um viés nas apreciações elaboradas, bem como na sua aceitaçã ultrapassar estas diferenças, tem sido sugerida a garantia de aspetos c participação voluntária no programa de observação de aulas, a possib de escolha do observador, a possibilidade de escolha do foco de observ seleção das formas e métodos de *feedback*, a atribuição de um carácter ca construtiva à ação pedagógica e o controlo dos dados recolhidos e d usos posteriores (Bell & Mladenovic, 2008; McMahan, Barrett & O’Neil Mouraz, Lopes, Ferreira & Pêgo, 2012).

Ultrapassadas as escolhas na organização de um programa de obse de aulas por pares, podemos olhar para os propósitos que servem, em dos benefícios que podem trazer, quer aos docentes envolvidos, quer i tuições e, em última instância, aos estudantes. Hutchings (1994) apre quatro conjuntos de benefícios. Em primeiro lugar, a apreciação das p de ensino, por parte de um profissional que vivencia as mesmas situaçõ mite abarcar aspetos das mesmas que complementam aqueles que os

captam e sobre os quais fornecem feedback ao professor. Segundo, a partilha de perspetivas e colaboração com colegas de profissão estimula uma melhor aplicação e transformação de saberes experienciais em efetivas melhorias nas práticas. Terceiro, o reconhecimento pelos pares é altamente valorizado na academia. Faz parte da cultura profissional do docente universitário, porquanto a dimensão da investigação está sujeita constantemente ao escrutínio por pares em produção científica de natureza diversa. O facto de, pela observação por pares, esse reconhecimento se dever à dimensão da prática pedagógica, torna o ensino um trabalho académico ao qual os docentes sentem que devem dedicar tempo e energia. Por fim, a observação de aulas por pares recoloca no corpo docente a responsabilidade de verificar a qualidade do seu próprio trabalho pedagógico, sem recurso a alternativas burocráticas, de prestação de contas e impostas externamente. Na mesma linha Martin e Double (1998) apontaram seis benefícios para a observação de aulas por pares: 1) melhorar e desenvolver o entendimento de abordagens pessoais à concretização de um programa curricular; 2) potenciar e estender técnicas de ensino e estilos de apresentação através da colaboração; 3) refinar capacidades interpessoais através da partilha de perceções de desempenhos específicos de ensino; 4) expandir capacidades pessoais de avaliação e autoanálise; 5) desenvolver e refinar capacidades de planificação curricular em colaboração com colegas; 6) identificar áreas de compreensão de um conteúdo ou de uma atividade de ensino que têm um mérito particular ou necessitam de um maior desenvolvimento.

Alguns discursos salientam a observação de pares como uma prática que promove a coesão institucional e associam a prática de observação de pares a uma estratégia de *team building* (Cosh, 1998). Na argumentação que se encontra a fundamentar essa articulação aparecem outros conceitos como o de colaboração, de reflexão, de aumento de consciência pedagógica que se orientam já num propósito mais formativo que avaliativo.

Da experiência da U.Porto, o potencial formativo da observação de aulas por pares residiu no “romper com a tradição solitária de se exercer docência no Ensino Superior e promover práticas colaborativas capazes de constituir modos de formação pedagógica” (Mouraz, Lopes, Ferreira & Pêgo, 2012). Os seus participantes têm referido vantagens como a oportunidade de partilhar experiências, debater assuntos pedagógicos com outros colegas e contribuir para a discussão do que são os novos desafios do docente do Ensino Superior (Mouraz, Lopes, Ferreira & Pêgo, 2012). Em suma, os docentes apontam para

um aumento da sua sensibilidade pedagógica, através do envolvimento em processos reflexivos individuais e conjuntos que fomentem a reconstrução de teorias e práticas pedagógicas alicerçada na experiência de ver o outro e de se ver a si próprio pelos olhos dos outros. Para potenciar os benefícios deste efeito espelho, Kinchin (2005), sugeriu a conferência de um carácter interdisciplinar à observação de aulas por pares, no sentido em que pode ajudar os docentes a escaparem das restrições criadas pelo enfoque mais comum nos conteúdos a serem ensinados. Para este autor, a interdisciplinaridade das observações pode mesmo ajudar a reduzir o medo que alguns docentes ainda têm de se envolverem no processo, porque ao remover o foco da observação dos conteúdos, e a consideração de que diferentes graus de especialização científica do observador e observado são indicativos da ausência de paridade. Numa perspetiva oposta, Tenenberg (2014) defendeu que, para que ocorra efetivamente a aprendizagem no par observador/observado, ambos os docentes têm que, não só da mesma área científica, mas lecionar exatamente os mesmos conteúdos com os mesmos recursos, preferencialmente em instituições distintas, para atenuar as restrições das relações de poder. A opção do programa implementado na U.Porto, em grande parte motivada, na sua origem, pela vontade de docentes de duas faculdades aprenderem uns com os outros, recaiu sobre a multiplicidade dos pares de observadores/observados. Atualmente funciona através de uma organização de quartetos de docentes de unidades orgânicas distintas em todos os cursos, sendo simultaneamente observadores e observados (Mouraz, Lopes, Ferreira & Pêgo, 2012). Cada observação é realizada por um docente da mesma unidade e outro de uma unidade distinta. Esta opção tem resultado num incremento do diálogo interdisciplinar a vários níveis, pessoal, profissional e institucional. Como exemplo, apreciação de novas perspetivas sobre o conhecimento e a sua aplicação, organização de unidades curriculares conjuntas, organização de projetos de investigação interdisciplinares).

Numa dimensão macro, a observação de aulas por pares, enquanto geradora de reflexões conjuntas para a melhoria de práticas pedagógicas, pode ter importantes contributos para a melhoria de práticas institucionais. Para que as reflexões produzidas precisem de extravasar o núcleo de docentes que vivem as aulas uns dos outros, para chegar aos órgãos institucionais que criam e produzem orientações pedagógicas (tradicionalmente, os Conselhos Pedagógicos de departamentos, escolas, faculdades). Neste caso, para preservar a natureza formativa da observação, a confidencialidade dos docentes deve

garantida. As informações emanadas das reflexões no contexto da observação devem ser agregadas e tornadas anónimas antes de chegarem aos órgãos pedagógicos (Gosling, 2002), para serem colocadas no quadro de melhoria institucional. Mas no seu conjunto, estas reflexões podem ajudar a criar um ambiente formativo onde a discussão sobre as questões pedagógicas se torna uma rotina. Curiosamente, em ambiente académico, a discussão de questões profissionais com pares é uma prática frequente, quando o foco é o trabalho de investigação. Mas o trabalho pedagógico ainda tem vindo a ser, tradicionalmente, uma atividade privada (Kinchin, 2005) e o carácter público que assume, com a abertura das portas da sala de aula, afigura-se por vezes uma resistência à aceitação da observação de aulas por pares como um meio de formação profissional. Esta aceitação será estimulada, se os docentes virem recompensado esse envolvimento em termos de progressão profissional. Nesse sentido, tem sido sugerida a ligação dos programas de observação de aulas por pares a sistemas de recompensa profissional do corpo docente (Kohut *et al.*, 2007).

2.2. O QUE FOCA A OBSERVAÇÃO DE AULAS POR PARES?

No mesmo registo tensional da mudança de um propósito avaliativo para um propósito formativo, a resposta à questão sobre o que constitui o foco principal da observação das aulas por pares evolui do conhecimento científico do professor e do seu comportamento na aula, para aspetos mais centrados no trabalho desenvolvido pelos estudantes ou para os padrões de interação que estes estabelecem com o docente. Se muitos docentes focam as suas discussões, decorrentes da observação, no conteúdo das unidades curriculares e não nos processos de aprendizagem, é porque é sobre os conteúdos que se sentem mais qualificados para ajuizar (Gosling, 2002). As finalidades da observação, tal como referido, condicionam os focos de atenção na mesma. De acordo com os três modelos de Gosling (2002) para a observação de aulas por pares, os focos de atenção podem estar em diferentes aspetos. Enquanto, no modelo de avaliação, a atenção recai sobre o desempenho do professor, nos modelos de desenvolvimento e de revisão por pares, essa atenção vai mais além, abrangendo a turma e os recursos para a aprendizagem. Tal mudança está associada também à mudança de paradigma introduzida pelo processo de Bolonha (EHEA, 1999). Todavia, para que o modelo formativo possa ser implementado na sua dimensão mais lata, torna-se necessária uma visão mais abrangente daquela

que o processo de observação de aulas inclui, habitualmente, para ir além ato de ensinar e ter em consideração todos os aspetos do desenho curricular dos suportes da aprendizagem e da avaliação (Gosling, 2002). Isto envolve lacionar o desempenho do professor, como gestor dos acontecimentos de aula com o *feedback* dos estudantes, com situações de avaliação, com as interações entre os estudantes, com os recursos de aprendizagem, etc. Quando o foco observação passa a ser o que acontece na aula ou na interação das pessoas que estão na aula e não tanto o comportamento do professor na sua capacidade dominar e transmitir conteúdos, o papel do observador torna-se mais difícil porque é necessário estar atento a mais dimensões e ajuizar sobre a sua coerência interna. Por isso, são relevantes, na maioria dos esquemas de observação de aulas por pares, os encontros de pré-observação e as sessões pós-observação para além do momento da observação da aula propriamente dito (Hammeley-Fletcher & Orsmond 2004).

No quadro da observação de aulas por pares de outras áreas científicas facto de os docentes serem retirados da sua “zona de conforto” ajuda a relocalar o seu foco de atenção nos aspetos que delineiam as condições de ensino e aprendizagem da aula, enfatizando a dimensão pedagógica (Kinchin, 2009; O’Keefe *et al.*, 2009). Na educação não superior, muito se tem escrito sobre os aspetos que configuram essa dimensão. Por exemplo, Altet (2000) fala situação pedagógica, incluindo na mesma as circunstâncias (matéria, número de alunos, horário escolar), as situações de aprendizagem (tipos de atividades, tarefas pedidas aos alunos, situações-problema) e as condições organizacionais (modos de organização da turma e do trabalho, modos de comunicação, de realização das tarefas, de gestão das condições de aprendizagem e materiais a utilizar). Concentrando-nos no Ensino Superior, um exemplo chega-nos da North Idaho College (2010), que propõe que o foco da observação se dirija para situações de organização da aula, de atitude do professor, clima de turma, de apresentação do conteúdo, de consciencialização e flexibilidade. No “De Par em Par” na U.Porto, propõem-se observações focadas nas dimensões de estrutura, organização, clima de turma, conteúdo e atitude professor.

CONCLUSÃO

No “De Par em Par” na U.Porto, assume-se como pressuposto que a participação no projeto é uma prática pedagógica formativa, cujo cerne reside na capacidade dos observadores se olharem no espelho das aulas que observam, nesse jogo de “quem observa quem”, brilhantemente representado por Velasquez no quadro “As meninas” e teorizado por Foucault (1988). Dito de outra forma, entende-se que a tarefa de observação de outrem é, afinal, um processo de formação e de reconfiguração das práticas pedagógicas próprias. Tal constatação aproxima a prática da observação de pares de um modelo *formativo* (tabela 1), que se caracteriza pela promoção da reflexão e pela procura da inovação, como resposta à mudança de cenário e de público, que caracteriza o Ensino Superior na era em que a aprendizagem se faz “num mundo sem arredores”. A essa finalidade não é estranha a relação simétrica, que se estabelece entre os observadores e o observado, nem a obrigatória troca de papéis que o programa exige como condição de participação. Ao fazer essa troca, o programa está implicitamente a reconhecer a todos a sua competência como observadores, mesmo que ela seja marcada por uma cultura epistémica própria. Ao promover a diversidade e a pluralidade dos olhares dos observadores, que decorre diretamente da dimensão multidisciplinar do programa, está a enfatizar-se o carácter construído e partilhado do que é uma aula, bem como a admitir-se a permeabilidade por outras formas de acontecer a aula que a rotina, ou um certo sentido de eficácia, não tinham ainda permitido descobrir.

Tabela 1 Polos tensionais da observação de pares

MODELO AVALIATIVO	MODELO FORMATIVO
Assegurar a avaliação do desempenho	Promover a diversidade e a pluralidade de olhares
O objeto é imposto	O objeto é construído de modo partilhado
O observador e o observado têm posições diferentes	O observador e o observado têm papéis diferentes mas trocam.
A qualidade da instituição depende da melhoria de cada um.	O desenvolvimento da instituição faz-se pela melhoria da sua capacidade de resposta aos seus públicos

Do ponto de vista institucional, o poder da observação de pares multidisciplinar não é avaliativo em sentido estrito, já que não serve o propósito de avaliação de desempenho, mas tem a função de alargar o olhar da instituição para lá dos seus muros e de reenquadrar sob outro ângulo a sua capacidade de resposta aos seus públicos. O alargamento dos horizontes curriculares e que os professores se movem e definem as suas práticas pedagógicas e a possibilidade de realizarem reflexões reenquadradas conceptualmente a partir de outros eixos referenciais são efeitos da observação de pares multidisciplinares que não se restringem à dimensão individual.

Mais do que concluir o que é que se viu na aula, em todas as aulas, o mais importante é o que é que não se viu, porque não estava lá, ou não se viu, porque não se estava sensibilizado para ver o que não se viu (Luhmann, 1994).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas* (Trad.: J. Ferreira e J. Cláudio). Porto: Porto Editora (Trabalho original publicado em 1994).
- Atwood, C.H., Taylor, J.W. & Hutchings, P.A. (2000) “Why are chemists and other scientists afraid of the peer review of teaching?” *Journal of Chemical Education*, 77, 239 - 243.
- Bell, A. & Mladenovic, R. (2008). “The benefits of peer observation of teaching for tutor development.” *Higher Education*, 55 (6), 735-752.
- Capela, L. (2015). “O futuro do modelo de Avaliação externa das escolas.” Comunicação apresentada no Seminário do Conselho Nacional de Educação, 13 de março de 2015. Coimbra.
- Cetina, K. K. (1999) *Epistemic Culture: How The Sciences Make Knowledge*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Cosh, J. (1998). “Peer Observation in Higher Education - A Reflective Approach”, *Innovations in Education and Teaching International*, 35(2), 171-176.
- Donnelly, R. (2007). Perceived Impact of Peer Observation of Teaching in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 117-121.
- EHEA (European Higher Education Area) (1999). Declaração de Bolonha. Disponível em http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf (acesso em 20 de abril de 2015).

- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de Observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação científica.
- Foucault, M. (1988). *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70 [1.ª ed 1966].
- Gosling, D. (2002). "Models of Peer Observation of Teaching". LTSN Generic Centre em 2002 e Higher Education Academy atualmente. Disponível em http://learningandteaching.vu.edu.au/teaching_practice/improve_my_teaching/evaluation_support_for_my_teaching/Resources/id200_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching.pdf (acesso em 20 de abril de 2015).
- Hammersley-Fletcher, L & Orsmond, P. (2004) "Evaluating our peers: is peer observation a meaningful process?", *Studies in Higher Education*, 29:4, 489-503, DOI: 10.1080/0307507042000236380
- Hutchings, P. (1994) "Peer review of teaching: from idea to prototype." *AAHE Bulletin*, 47, 3 - 7.
- Iturra, R. (1987). "Trabalho de campo e observação participante." In A. S. Silva & J. M. Pinto. (orgs) *Metodologia das Ciências sociais*. (pp-149-163). Porto, Afrontamento.
- Kinchin, I. M. (2005). "Evolving diversity within a model of peer observation at a UK university." In *British Educational Research Association (BERA) Annual Conference, University of Glamorgan, Wales* (pp. 14-17). Disponível em <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/153411.doc> (acesso em 20 de abril de 2015).
- Kohut, G. F., Burnap, C. & Yon, M. G. (2007): "Peer Observation of Teaching: Perceptions of the Observer and the Observed", *College Teaching*, 55 (1), 19-25.
- Kuhn, T. (1989). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Luhmann, N. (1994) Como se podem observar estruturas latentes?. P. Watzlawick y P. Krieg (orgs) *El ojo del observador: contribuciones al constructivismo* (pp. 60-72). Barcelona: Gedisa ed.
- Martin, G. & Double, J. (1998) Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection, *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 161-169.
- McMahon, T., Barrett, T. & O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499-511. doi: 10.1080/13562510701415607
- Mouraz, A., Lopes, A., Ferreira, J. M. & Pêgo, J. P. (2012). De par em par na UF: O potencial formativo da observação de pares multidisciplinar. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 77-97.
- Mouraz Lopes, A. (2010). "Observatório da vida nas escolas: entre a universidade e a escola." *Momento, Rio Grande*. 19 (2), pp. 77-87.
- Mouraz, A. Lopes, A. & Ferreira, J. M. (2013). Higher education challenges to teaching practices: Perspectives drawn from a multidisciplinary peer observation of teaching program. *International Journal of Advanced Research*, 1(6), 377-386.
- Neto, P., Williams, B. & Carvalho, I. (2011). "Keeping them involved - encouraging and monitoring student activity." *Journal of Technical Education and Training (JTET)*, 3 (2), 33-43.
- North Idaho College (2010). Teaching observation form. <http://www.nic.edu/modules/images/websites/108/file/obs1.pdf>
- O'Keefe, M.; Lecouteur, A.; Miller, J. & McGowan, U. (2009). "The Colleague Development Program multidisciplinary program of peer observation partnerships." *Medic Teacher*, 31, 1060-1065.
- Shortland, S. (2010) "Feedback within peer observation: continuing professional development and unexpected consequences", *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 295-
- Tenenberg, J. (2014). "Learning through observing peers in practice." *Studies in Higher Education*, 1-18. doi: 10.1080/03075079.2014.950954
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en siglo XXI: Visión y acción*. Disponível em http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.html (acesso em 20 de abril de 2015).