

A análise sobre o processo e os resultados a partir da visão dos amigos críticos

Catarina Brandão ¹

Cristina Parente ²

Sofia Cruz ³

Manuel Nuno Alçada ⁴

Resumo

Neste capítulo propomos uma análise às experiências vividas de Aprendizagem em Serviço (ApS), a partir de um conjunto de observações realizadas sob a óptica dos amigos críticos durante as sessões letivas da primeira edição da unidade curricular (UC) “A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”. A lente analítica usada privilegia a observação direta do processo de ensino de docentes provenientes de diferentes Faculdades da Universidade do Porto, que se organizaram em pares

¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Centro de Psicologia da Universidade do Porto. *Email:* catarina@fpce.up.pt

² Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. *Email:* cparente@letras.up.pt

³ Faculdade de Economia da Universidade do Porto; Instituto de Sociologia da Universidade do Porto. *Email:* sacruz@fep.up.pt

⁴ Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. *Email:* nunoalca@med.up.pt

pedagógicos, no âmbito da dinamização das atividades de ensino-aprendizagem. A reflexão sobre este processo sublinha o potencial desta abordagem e fundamenta, também, algumas propostas que podem contribuir no sentido de explorar as oportunidades de melhoria contínua da unidade curricular e o seu contributo para a inovação pedagógica no ensino superior e para a responsabilidade social universitária. Paralelamente, refletimos sobre o dispositivo “amigos críticos” e o papel que tem (ou pode ter) numa experiência pedagógica como aquela que é aqui focada.

Abstract

In this chapter we propose an analysis of the lived experiences of service-learning, based on a set of observations made from the perspective of critical friends during the teaching sessions of the first edition of the course unit (CU) “Community as Practice – A Transdisciplinary and Collaborative Intervention Experience”. The analytical lens selected focuses on the direct observation of the teaching process among teachers from different Faculties of the University of Porto, who were organized in pedagogical pairs, in the context of the dynamization of the teaching-learning activities. The reflection on this process underlines the potential of this approach and also draws some proposals

that may contribute to exploring the opportunities for continuous improvement of the course unit and its contribution to pedagogical innovation in higher education and university social responsibility. In parallel, we reflect on the "critical friends" device and the role it has (or can have) in a pedagogical experience such as the one focused on here.

Palavras-Chave

Amigos críticos; observação; Melhoria contínua; Aprendizagem em Serviço.

Keywords

Critical friends; Observation; Continuous improvement; Service-learning.

Introdução

No campo dos motivos justificativos da criação do curso/unidade de formação e sua integração nos objetivos da U.Porto, a proposta de Criação, Acreditação Interna e Creditação da Unidade Curricular (UC) “A comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”, faz referência a dois mecanismos de monitorização e avaliação dos seus eventuais efeitos. Um desses mecanismos é a presença de um grupo de amigos críticos, estratégia que vem sendo utilizada como forma de melhorar a qualidade do ensino,

nomeadamente, o Ensino Superior (Andreu *et al.*, 2003). No âmbito desta UC, o grupo de amigos críticos constituído integrou quatro docentes de distintas faculdades (Faculdades de Economia, Letras, Medicina, Psicologia e Ciências da Educação), cujo principal objetivo foi a monitorização da implementação da UC.

No presente capítulo procuramos refletir sobre as experiências vividas de Aprendizagem em Serviço (ApS), a partir de um conjunto de observações realizadas durante as sessões letivas da primeira edição da unidade curricular “A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”. Para esse efeito, numa primeira secção debruçamo-nos sobre o conceito de grupo de amigos críticos (GAC), sistematizando algumas das suas particularidades. Procuramos, com isso, criar um contexto para o restante capítulo, na medida em que esta estratégia serviu de inspiração para a experiência que aqui se relata. Na secção que se segue, apresentamos a metodologia seguida pelo GAC, as suas fases e os critérios adotados como guias para a observação. Posteriormente, sistematizamos aquilo que se pode entender como o *feedback* do GAC, na medida em que identificamos o resultado da observação realizada ao longo da UC. É a partir dessa sistematização que resulta a última secção do capítulo, que procura olhar para o futuro das atividades pedagógicas desta InovPed, mas também para o papel do GAC na mesma.

1. O conceito de amigos críticos

O conceito de amigos críticos no âmbito do ensino e da educação refere-se a uma estratégia (entre outras), que permite aos/às docentes aceder a uma visão distinta e exterior sobre a sua própria prática, examinando-a de forma crítica (Andreu *et al.*, 2003). Esta estratégia assume a particularidade de acontecer entre pares – uma comunidade de docentes – em que um/a docente (ou vários/as) se dispõem a olhar para o seu próprio desempenho e, com apoio de pares, a potenciar a qualidade do mesmo. Quando operacionalizada na prática docente, traduz-se num processo de monitorização e avaliação e desejavelmente numa melhoria da qualidade do ensino. Facilmente se depreende, então, as especificidades associadas a esta estratégia. É sobre algumas delas que nos debruçamos de seguida, como forma de contextualizar a experiência do grupo de amigos críticos na InovPed que aqui se foca.

2. Quem integra um grupo de amigos críticos e para quê?

Num trabalho sobre o papel dos amigos críticos em projetos de investigação-ação que envolvem académicos, David Kember e colegas (1997, p. 464) definem-nos enquanto “agentes para o desenvolvimento docente, em vez de facilitadores do progresso da investigação”, sublinhando a relação

colaborante e de suporte que se cria entre docentes, que são pares, de forma a promover a capacidade de aprendizagem e de reflexão. Trata-se, assim, de uma estratégia onde docentes se debruçam sobre o desempenho de outros/as docentes, em detrimento dos conteúdos focados por estes ou os seus resultados (Andreu *et al.*, 2003). O objetivo subjacente a este exercício é a melhoria da prática docente focada pelo grupo de amigos críticos, que vão dar e receber *feedback* dos docentes. Daqui decorre um aspeto fundamental – a qualidade da relação entre docentes.

3. O ambiente de trabalho entre os/as docentes e o grupo de amigos críticos

Ao definir-se o grupo de amigos críticos como uma estratégia de avaliação que visa a melhoria, importa considerar, desde logo, os constrangimentos associados a processos avaliativos e como isso pode influenciar a qualidade da implementação dessa estratégia. É, assim, fundamental que se desenvolva um ambiente de trabalho próximo e positivo entre docentes e amigos críticos, onde haja um nível de confiança elevado, que permita que as críticas sejam partilhadas e recebidas de forma positiva. Kember e colegas (1997) destacam que os amigos críticos podem desenvolver relações de diferente qualidade com o grupo com quem estão a trabalhar – aberta, cuidadosa e distante. A cada um destes tipos

de relação estão associados níveis distintos de proximidade e de confiança e, conseqüentemente, do impacto desta estratégia na qualidade do ensino. O estabelecimento de uma relação de qualidade surge, efetivamente, como fundamental para se desenvolver um processo reflexivo de apoio aos/às docentes (Kember *et al.*, 1997) e que permita aquilo que se pretende – a melhoria do ensino.

4. Estrutura do processo

O recurso a amigos críticos deve ser formalizado, sendo possível identificar na literatura algumas propostas de operacionalização desta estratégia. Desde logo, a constituição do grupo (quem, porquê, e como funcionar) e a garantia de um clima de confiança para o processo, a definição dos critérios de observação, como dar *feedback*, e como traduzir esse *feedback* em planos de ação. Percebe-se, assim, que a atividade do grupo de amigos críticos deve ser focada, nomeadamente no que se refere aos critérios a considerar pelos amigos críticos (Andreu *et al.*, 2003). O grupo pode optar por seguir critérios já definidos na literatura sobre qualidade de ensino, mas também optar por definir os seus próprios critérios. Note-se que, coerentemente com a natureza colaborativa e de suporte que esta técnica representa, os/as docentes que são observados/as podem definir o que pretendem obter com este processo de melhoria.

Nesta primeira seção do capítulo, debruçamo-nos sobre o conceito de grupo de amigos críticos (GAC), sistematizando algumas das suas particularidades. Procuramos, com isso, criar um contexto para o restante capítulo, na medida em que esta estratégia serviu de inspiração para a experiência que aqui se relata. Na seção que se segue, apresentamos a metodologia seguida pelo GAC, as suas fases e os critérios adotados como guias para a observação. Posteriormente, sistematizamos aquilo que se pode entender como o *feedback* do GAC, na medida em que identificamos o resultado da observação realizada ao longo da InovPed “A comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”. É a partir dessa sistematização que resulta a última seção do capítulo, que procura olhar para o futuro das atividades pedagógicas desta InovPed, mas também do papel do GAC na mesma.

5. Metodologia

A reflexão que propomos baseia-se na observação direta de 12 sessões de trabalho que decorreram entre fevereiro e junho de 2021, cada uma com a duração de 2h. As observações realizadas foram assumidas por um GAC constituído por quatro docentes da UP, com formações disciplinares diferentes (psicologia, sociologia e farmácia) e de unidades orgânicas igualmente distintas. Nas três primeiras sessões, a observação

e o registo foram livres e não estruturados, sendo realizados por apenas um/a dos/as professores/as. A partir da 4.ª sessão, a observação direta teve como guia orientador uma grelha de observação com duas dimensões observacionais, preenchidas geralmente por dois dos/as quatro observadores/as que, coordenados, relataram a experiência observacional de forma complementar. Foram ainda observadas duas reuniões docentes: uma num momento prévio ao arranque do funcionamento da InovPed, com o objetivo de garantir as articulações necessárias entre a equipa docente; outra na fase final, aquando da preparação do seminário final de apresentação dos trabalhos, em que se definiram e clarificaram várias regras de atribuição das classificações finais aos/às estudantes.

A grelha de observação do processo de ensino orientou-se por duas dimensões principais:

- uma dimensão descritiva, onde se atendia à estruturação da aula (introdução, desenvolvimento e fecho); à intervenção dos pares pedagógicos (conteúdo das intervenções, quem intervém); à posição atribuída aos/às estudantes (e.g., tratados como “colegas” ou como subordinados; liderança de grupo); intervenção dos grupos de estudantes (conteúdo e dinâmicas);
- uma dimensão avaliativa, em que se destacavam os pontos fortes, pontos a desenvolver e possíveis oportunidades de melhoria a introduzir, bem como a referência explícita aos contributos para os objetivos do desenvolvimento sustentável.

As narrativas das observações permitiram construir uma reflexão crítica sobre alguns dos aspetos que se evidenciaram nas diferentes sessões observadas, quer pelo seu significado para a equipa de observadores/as, também eles professores/as de carreira na UP, com trajetórias profissionais longas no ensino superior (não inferiores a 20 anos), quer pela regularidade com que se foram manifestando ao longo do processo. Longe de nós estarmos a veicular uma perspetiva neutra. Trata-se de uma interpretação que assenta em pressupostos e princípios acerca do que é desejável nas atividades de ensino (e aprendizagem) que ancoram a Aprendizagem em Serviço (ApS) (*vd.* cap. 1). Contudo, as reflexões críticas avançadas resultam de um processo de discussão e maturação em que a triangulação de dados enquanto técnica de validação parece ser suficientemente robusta ao radicar em observações redigidas por pares de observadores/as e discutidas por quatro professores/as com experiência profissional e formações disciplinares distintas.

A abordagem avaliativa que propomos não seguiu os cânones clássicos de uma abordagem de monitorização típica de amigos críticos (*e.g.*, Andreu *et al.*, 2003). Desde logo, assumiu-se como objetivo da constituição de um GAC no âmbito desta InovPed unicamente a monitorização da implementação da UC e não especificamente dos/as docentes (pese embora este seja um objetivo frequente do dispositivo GAC). Para além disso, as observações efetuadas não foram regularmente partilhadas e discutidas com a equipa docente, dado

que, por efeito da pandemia COVID-19, as sessões da UC decorreram em formato *online* e não existiram reuniões docentes em número suficiente para implementar essa reflexão de proximidade conjunta. O ambiente virtual não favoreceu a dinâmica relacional entre o GAC e a restante equipa docente e discente. Efetivamente, a ausência de contactos informais não foi favorecida ao longo da InovPed. Terminadas as sessões, o contacto só era retomado na semana seguinte em grande grupo. Simultaneamente, não foram estabelecidos espaços formais próprios adicionais para a partilha das observações entre o GAC e a equipa docente. Deste modo, as reflexões agora partilhadas terão interesse na avaliação desta experiência e serão importantes para futuras edições da UC, ainda que, em primeira instância, devam ser discutidas com a equipa de docentes participantes e mesmo com os/as estudantes, aspetos não concretizados na altura de redação deste capítulo.

6. Contextos e práticas de Aprendizagem em Serviço

Nesta seção do capítulo, sistematizamos os resultados das observações realizadas ao longo da lecionação da UC, discorrendo sobre contextos e práticas de ensino-aprendizagem. Avançamos ainda com alguns balanços acerca do processo.

7. Contextos de ensino-aprendizagem

Conforme referido acima, a UC decorreu durante a pandemia de COVID-19, tendo ficado marcada por fortes restrições à circulação e contacto entre as pessoas. As restrições em vigor dificultaram muito o contacto com as instituições e com os potenciais públicos-alvo, o que atrasou o “colocar as mãos na massa”. Deste modo, o trabalho de terreno revelou-se particularmente desafiante, ficando em alguns casos algo comprometido.

As aulas tiveram de ser lecionadas *online* via plataforma Zoom® e os contactos docente/discente, docente/docente, discente/discente e docentes/amigos críticos decorreram sempre à distância.

O arranque das atividades da InovPed foi lento, e a indefinição de como se poderia promover a aprendizagem em serviço no contexto das restrições existentes pautou as primeiras aulas. Não se sabia se iria ou não haver efetivamente uma entrada no terreno e como esta poderia ser efetuada. Estas dificuldades também se estenderam à definição do local onde seria efetuada a aprendizagem em serviço. Por sua vez, as questões levantadas com a pandemia, principalmente resultantes do isolamento, acabaram por ser objeto de trabalho de vários grupos.

Outra questão resultante não só da novidade da UC, mas fruto do escasso contacto físico entre discentes e da falta de diálogo em “ambiente descontraído” (entenda-se fora do ambiente virtual), foi a indefinição de algumas regras, que depois

originou leituras ambíguas, motivadas também pelos diferentes entendimentos decorrentes das várias proveniências disciplinares dos/as estudantes e as particularidades associadas às diversas culturas científicas e institucionais dos pares pedagógicos. Todavia, tais indefinições foram sendo corrigidas nas primeiras aulas e os seus efeitos menos positivos resolvidos.

Nas sessões iniciais existiram sempre dois momentos: um primeiro espaço de apresentação teórica por parte do par pedagógico, a que se seguia uma reunião de grupo em salas distintas, sendo que cada grupo tinha um par tutor, que o acompanhou ao longo da UC. Posteriormente, juntavam-se todos para uma reunião final. À medida que o semestre avançava, a duração das reuniões por grupo (em cada sessão) era maior, sendo que no final do semestre o tempo letivo era quase na totalidade, senão mesmo integralmente preenchido por esta etapa. Nas reuniões globais a participação dos/as estudantes foi-se revelando progressivamente maior e havia um grande à vontade, notório pela informalidade no trato. Nas últimas sessões da InovPed, a preocupação com a apresentação do trabalho/projeto final era clara. Nesta fase notaram-se algumas dúvidas sobre o processo, mesmo entre os/as docentes, e alguma discrepância entre os conteúdos disponibilizados no *Moodle* e na ficha da UC, concretamente sobre a ponderação de alguns componentes de avaliação e a sua operacionalização no contexto pandémico: se a avaliação seria *online* ou presencial, quanto tempo haveria para a apresentação oral do trabalho de cada grupo e em que formato

deveria ser feita essa apresentação; e qual o peso relativo do diário de bordo e das reflexões pessoais na classificação final dos/as estudantes.

Percebe-se que o enquadramento institucional da UC, especialmente pelo fato de ser de tipologia semestral e implicar uma ocorrência letiva semanal (2 horas), leva a que seja muito difícil completar o ciclo de um processo de aprendizagem em serviço. Os grupos eram propositadamente heterogêneos, o que traz maior riqueza, mas leva a que seja necessário mais tempo para o conhecimento mútuo e para encontrarem um objetivo comum e, posteriormente, definirem um projeto de trabalho. De seguida, o passar à ação requer muitas vezes pedidos de autorização (a organizações e pessoas), o que nalguns casos se revelou um processo muito demorado (especialmente quando envolvia crianças), ainda mais em tempos de pandemia, em que os contactos ocorriam à distância. Percebeu-se que, em resultado disso, muitos grupos sentiram dificuldades em entrar em campo, pelo que as intervenções foram muito reduzidas e não houve possibilidade de avaliar essa intervenção (pelo menos de uma forma sistematizada).

8. Práticas de ensino-aprendizagem

Apesar de o GAC não ter estado presente nas reuniões de grupo de trabalho entre estudantes e pares pedagógicos, foi possível perceber durante as reuniões globais (nas sessões letivas da Inov

Ped) que, à medida que o tempo decorria, havia um maior entrosamento dentro de cada grupo e entre os/as docentes (i.e., cada par pedagógico) e os seus grupos. O envolvimento entre os grupos e os seus tutores foi patente e manifestou-se, inclusive, o desenvolvimento de alguma cumplicidade entre estes.

Constatou-se alguma falta de adesão dos/as estudantes aos trabalhos propostos no *moodle*, que mais tarde foi colmatada. Parece, igualmente, que não foi bem entendida a importância e modo de funcionamento, por exemplo, do diário de bordo. Trata-se de uma atividade de carácter formativo que visou a elaboração de registos semanais das atividades realizadas, ancorados num guião pré-estruturado e acompanhados pela recolha e sistematização de materiais diversos para pensar o desenvolvimento do projeto de intervenção em construção.

Também o processo de avaliação teve de passar por momentos de esclarecimento entre a equipa docente e alguns pontos tiveram de ser redefinidos. A incerteza quanto ao processo de apresentação do trabalho/projeto final e à forma de avaliação tornou necessária a realização de uma reunião entre os docentes. Apesar de terem sido esclarecidos muitos aspetos, mais tarde, aquando da atribuição das classificações verificou-se que ainda existiam algumas discrepâncias. Nessa altura ficou mais claro que a forma como cada docente percebeu a ApS não foi igual e verificou-se que havia diferentes entendimentos quanto aos objetivos a cumprir. Como referido anteriormente, para esta situação contribui o facto de os pares pedagógicos se enquadrarem em diferentes culturas

científicas e organizacionais na UP e manifestarem, consequentemente, entendimentos distintos sobre a aprendizagem em serviço e outras estratégias de ensino, como a aprendizagem baseada em projetos, a investigação-ação, os estágios, entre outras. Muito provavelmente a ocorrência de momentos descontraídos e, eventualmente, de encontros presenciais entre os docentes poderia ter ajudado a mitigar estas falhas.

Por ser a primeira vez que decorria a UC, não existiam alternativas a apresentar aos grupos relativamente a organizações/locais onde poderiam dinamizar o projeto que tinham de operacionalizar ao longo do semestre. Este facto não terá facilitado a integração dos grupos no terreno.

9. Balanços acerca do processo

As dificuldades que decorreram do contexto pandémico, particularmente a ausência de contacto físico, abriram oportunidades a outras formas de diálogo e interação entre os/as estudantes, na relação docente/discente e, especialmente, entre os grupos e seus/suas tutores/as, que poderão ser uma mais-valia em futuras edições. Destacamos, por exemplo, a criação de um grupo no *whatsapp*, que incluiu também o GAC. Ora, esta iniciativa permitiu criar um ambiente de trabalho de maior proximidade relacional entre estudantes, mas também entre docentes e amigos críticos (Kember *et al.*, 1997), catalisador do acompanhamento do processo formativo

e com influências diretas e indiretas na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Esta UC permitiu a identificação e avaliação de um problema no terreno e a consequente construção de um projeto, em que a passagem à ação (entenda-se, intervenção no terreno) se revelou escassa ou nalguns casos mesmo nula. Com efeito, tendo em conta a totalidade dos projetos, registou-se uma reduzida inserção comunitária, o que limitou o contacto próximo com outras realidades organizacionais. Acreditamos que somente após a apresentação do projeto já quase no final do semestre, os/as estudantes estariam em condições para, efetivamente, operacionalizar o seu projeto, interagir e criar um vínculo social com a população selecionada e, depois de implementado, proceder à avaliação do trabalho executado.

Apesar dos constrangimentos experienciados, nesta primeira edição da unidade curricular “A Comunidade como Prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”, ficou clara a satisfação da maioria dos/as docentes e discentes com o trabalho realizado ao longo das aulas e no final do semestre manifestaram interesse em aprofundar modalidades de articulação entre teoria e prática, investigação e intervenção, a partir de culturas científicas e organizacionais distintas.

Ao mesmo tempo, foi notório o entusiasmo e empenho que os/as discentes demonstraram semanalmente nas diferentes fases do seu projeto, assim como a oportunidade e a

experiência que para muitos/as representou o primeiro contacto com o trabalho interdisciplinar e no terreno, bem como o compromisso com o processo e as metas definidas para o trabalho acordado.

Para a equipa docente, evidenciou-se o desafio do trabalho pedagógico em pares interdisciplinares, quer no acompanhamento tutorial dos grupos de estudantes, quer na lecionação de sessões, quer mesmo na construção de um entendimento comum do funcionamento da UC. O espaço de lecionação interdisciplinar mostrou-se desafiador do quotidiano da prática pedagógica e representou uma oportunidade de aprendizagem de competências de adaptação ao funcionamento em par tutorial e par de lecionação.

10. Pistas para novas experiências curriculares de AeS

Uma das responsabilidades de um GAC é a reflexão sobre os dados observados, assim como a definição de propostas de melhoria. Este é um dos requisitos para se alcançar a melhoria da qualidade do Ensino Superior, sendo este o objetivo da criação de um GAC, logo à partida. É isso que fazemos nesta seção do capítulo, conscientes que a partilha das observações realizadas com os pares pedagógicos, e a sua discussão e retroalimentação, permitiria enriquecer as propostas que de seguida sistematizamos.

11. Suporte teórico prévio

Colocamos a hipótese que a compreensão do que significa e implica a ApS e conceitos associados a esta, poderia ser potenciada com algum enquadramento teórico prévio ou inicial na UC. Sendo certo que a ideia da ApS é ser um método de ensino⁵, acreditamos que o acesso estruturado e apoiado dos/as estudantes a material de introdução teórica seria uma mais-valia (por exemplo, no formato de seminários de preparação, recursos digitais – vídeos, etc.) até para distinguir esta prática pedagógica de outras, como sejam a implementação prática da investigação para a ação.

12. Criação de um Guia orientador da UC

Outra proposta que emerge da experiência do GAC, é a elaboração de um Guia orientador da UC, para a criação de um código de leitura e entendimento comum (incluindo sobre o que é a ApS). Consideramos que para além da FUC, este documento revela-se desejável, apresentando informação ao nível de, por exemplo, os grupos de trabalho serem formados por estudantes provenientes de faculdades diferentes; modelos de contactos e de protocolos a estabelecer com as organizações para a operacionalização dos projetos;

⁵ Agradecemos o comentário a um revisor do capítulo numa fase inicial do mesmo.

avaliação; planeamento de sessões de acompanhamento fora das aulas, entre outros aspetos.

13. Dinâmicas de grupo entre estudantes

Outra sugestão consiste no desenvolvimento de dinâmicas de grupo para os/as estudantes se conhecerem e organizarem entre si. Estas dinâmicas poderão usar de modalidades de quebra-gelo, com vista a abreviar o processo de conhecimento do pequeno grupo de trabalho e do grande grupo, acelerando a criação de um clima de confiança e cooperação.

14. Reuniões preparatórias para o/as docentes

Uma outra proposta que decorre da experiência do GAC é a realização de reuniões preparatórias para os/as docentes criarem um código de leitura comum acerca dos conceitos de ApS e alinharem expectativas e experiências de ensino-aprendizagem.

15. Orientações para a escolha de comunidades /organizações a integrar

A seleção das comunidades/organizações onde se pretendem realizar a ApS deve ser uma opção livre dos/as estudantes.

Porém, e não querendo limitar a criatividade e as escolhas dos grupos de estudantes, consideramos que a disponibilização logo à partida de contactos de organizações/locais propícios ao desenvolvimento do projeto de intervenção, que tenham sido previamente contactadas/conhecidos pelos pares pedagógicos, com a indicação de um possível interlocutor ou informante privilegiado/a, poderá contribuir para agilizar a entrada dos grupos no terreno e dispor de mais tempo útil para o exercício efetivo da ApS.

Notas finais

A ApS tem vindo a ser implementada no Ensino Superior (Butin, 2005), possibilitando a partilha de experiências que favorecem relações de aprendizagem entre docentes, discentes e a comunidade envolvente às instituições de Ensino Superior. Trata-se de uma metodologia que contribui ativamente para o desenvolvimento de competências pessoais e de envolvimento cívico dos/as estudantes, localizada também no âmbito da considerada terceira missão da Universidade, a da responsabilidade social (Resh, 2018). A importância percebida desta metodologia, nomeadamente pelo seu potencial impacto, torna clara a pertinência de recorrermos a estratégias que permitam avaliar o seu desenvolvimento. O recurso a GAC revela-se, por isso, uma ferramenta relevante para a reflexão crítica nesta atividade pedagógica.

Sendo esta a primeira vez que o GAC se envolveu na operacionalização desta estratégia, tratou-se de uma experiência com benefícios para cada um/a, também para os/as docentes. Na observação e reflexão sobre as práticas de pares pedagógicos somos convidados/as a pensar sobre a nossa própria prática, vendo-nos no desempenho dos nossos pares, aprendendo com eles e através deles. Ao mesmo tempo, pudemos aprofundar o conhecimento sobre uma estratégia de melhoria extremamente rica e que esperamos tornar parte da nossa atividade docente. Aliás, frequentemente, os GAC são constituídos por docentes que se observam mutuamente, o que permite fortalecer redes informais de pares, potenciando partilhas de *feedback* de forma positiva, porque acontecem em ambientes de confiança. Daqui se percebe, então, a importância de este ser um processo cíclico.

O recurso a GAC é fundamental para os processos de melhoria da qualidade do ensino no Ensino Superior. É, por isso, importante ressaltar e congratular a decisão de se incluir esta estratégia na InovPed “A comunidade como prática – Um espaço transdisciplinar e colaborativo de intervenção”, aquando da sua proposta. Esperamos que mais UCs na Universidade do Porto tenham oportunidade de recorrer a esta estratégia, criando-se uma rede de melhoria do ensino e, desta forma, contribuindo para a promoção de culturas de aprendizagem (Andreu *et al.*, 2003) no Ensino Superior.

Referências

- Andreu, R., Canós, L., de Juana, S., Manresa, E., Rienda, L., & José Tarí, J. (2003). Critical friends: a tool for quality improvement in universities. *Quality Assurance in Education*, Vol. 11(1), pp. 31-36. <https://doi.org/10.1108/09684880310462065>.
- Butin, Dan W. (2005). *Service-Learning Higher Education Critical Issues and Directions*. New York: Palgrave Macmillan.
- Kember, D., Ha, T., Lam, B., Lee, A., NG, S., Yan, L., & Jessie C.K. Yum (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5(3), 463-481, DOI: [10.1080/09650799700200036](https://doi.org/10.1080/09650799700200036).
- Resh, K. (2018). Third Mission and service learning. A narrative evaluation of the relevance of students' experiences. *ζFHE*, Vol. 13(2) (June 2018) pp. 127-139.