

# Formação pedagógica no ensino superior. O caso dos docentes médicos

**PATRÍCIA ROSADO PINTO**

edumedica@fcm.unl.pt

Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa

## RESUMO:

O presente artigo inscreve-se na problemática da formação pedagógica dos docentes do ensino superior, mais especificamente dos docentes médicos. No que diz respeito aos referentes teóricos que o sustentaram, estabeleceu-se a articulação entre os domínios da educação médica e da formação pedagógica dos professores do ensino superior.

Faz-se referências à componente pedagógica da actividade académica e à necessidade de lhe ser atribuída importância, quer em termos da progressão na carreira docente, quer em termos de formação. São abordadas as características da actividade pedagógica dos docentes médicos e descrito o programa de formação pedagógica dos docentes da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa.

Das conclusões da experiência descrita, emergem as questões da liderança, do envolvimento e implicação dos docentes na sua própria formação, da criação de programas de desenvolvimento profissional e da existência, nas instituições, de estruturas vocacionadas para a formação, com destaque para o contributo dos especialistas em ciências da educação que nelas colaboram.

## PALAVRAS-CHAVE:

Docentes médicos, Educação médica, Ensino superior, Formação pedagógica.

## A PROFISSIONALIDADE DOCENTE

A mudança social, económica, política e cultural da sociedade contemporânea desafia o ensino superior a repensar os processos de ensino e de aprendizagem que desenvolve, assumindo-se que as estratégias de intervenção pedagógica deverão responder às necessidades de um público cada vez mais massificado e heterogéneo (Pedrosa, 2001).

Por outro lado, é evidente a rápida mudança no perfil profissional dos docentes do ensino superior, até aqui de forte componente científica, mas que, por crescentes desafios colocados por uma população estudantil com características sócio-culturais e etárias muito diversificadas, passou a ter de exibir outras competências, nomeadamente de índole relacional e de intervenção, dentro e fora dos muros da instituição (Biggs, 2003).

Saliente-se que se colocam condicionalismos específicos à cultura e ao ambiente universitários que, embora mantendo características próprias de produção e transmissão de um saber rigoroso (Lerbet, 1993), estão, hoje, fortemente influenciados por um conjunto de elementos contextuais, em que se destacam questões de financiamento, de autonomia, de qualidade dos serviços prestados e de relação com os meios de produção e com o mercado de trabalho. A este propósito, Cachapuz (2001) afirma que, embora a universidade mantenha a sua intervenção basicamente em três domínios, o ensino, a investigação e a extensão, isto é, a prestação de serviços à comunidade, o que está em causa, no contexto actual

da globalização, é uma redefinição das missões da Universidade, por forma a, como afirma Candeias (2005), tornar as universidades, ao mesmo tempo, “credíveis e economicamente viáveis” (p. 11).

Estes contextos colocam à universidade um conjunto de tensões entre tendências contraditórias (Zabalza, 2002). Em primeiro lugar, salienta-se a preocupação com a manutenção da qualidade da formação, apesar da massificação e da diversidade dos públicos ou, como costuma ser designado, o dilema qualidade *versus* quantidade (Veiga Simão *et al.*, 2002). Uma segunda tensão remete-nos para o “espírito de corpo”, entre escolas da mesma universidade, *versus* a autonomia dessas mesmas escolas, ou, dentro das instituições, *versus* a autonomia dos seus departamentos. Referimo-nos à tensão entre o sentido colectivo de uma instituição e uma certa cultura departamental de isolamento (Hargreaves & Fullan, 2000) ou de “ensimesmento”, nas palavras de Maria Teresa Estrela (1999). Um terceiro conjunto de tensões relaciona-se com a tendência para a especialização e atomização do saber, com a conseqüente sobrevalorização das disciplinas. A este propósito, Shulman (1993) observa que os docentes, embora membros activos de comunidades científicas por especialidade, onde trocam resultados, métodos e conhecimentos, parecem não ter o mesmo desejo de partilha, no âmbito das disciplinas que ensinam. A “missão da universidade” constitui outro elemento de tensão, na medida em que, nas instituições, coexistem, pelo menos, duas lógicas — uma centrada na investigação e outra no ensino.

Da coexistência de actividades de investigação e de ensino, com sobrevalorização das primeiras, emerge uma nova tensão que condiciona a progressão na carreira docente. A atribuição de pesos diferentes às duas principais funções do professor de ensino superior (investigar e ensinar) implica que o prestígio profissional dos docentes decorra, quase exclusivamente, da actividade de investigação e de produção científica e que a dedicação à investigação determine o acesso à estabilidade profissional, muitas vezes em detrimento da actividade docente (Dill, 2003). Por último, e muito ligado à actividade pedagógica, situa-se outro tipo de tensão centrada no binómio ensino/aprendizagem e na preocupação crescente, no ensino superior, com a promoção de aprendizagens significativas e úteis. Cross (2001) chama a atenção para este ensino superior “novo”, onde se vive uma mudança de paradigma e em que o objectivo da universidade passou a ser mais o de produzir aprendizagem e menos o de dar instrução. A mudança de enfoque, do ensino para a aprendizagem, exige ao professor todo um novo conjunto de competências de natureza pedagógica (Bireaud, 1990; Leclercq, 2001).

Acrescente-se que, decorrente da autonomia científica e pedagógica deste nível de ensino, se pede aos docentes que sejam capazes de tomar decisões sobre o que ensinam. Surge, assim, a necessidade de se abordar a didáctica do ensino superior, designada, no contexto francófono, por “Pedagogia Universitária” (Zabalza, 2006). Em primeiro lugar, emergem questões do domínio da transposição didáctica (Chevallard, 1991), isto é, como transformar o saber do especialista em conteúdos a ensinar aos estudantes [“savoir savant” e “savoir enseigné” (Charlot, 1997)]. Cachapuz (2001) refere-se a uma transposição didáctica de 1ª ordem (como transpor os saberes de referência para objecto de ensino) e uma de 2ª ordem (como transpor objectos de ensino para objectos de aprendizagem). Nóvoa (2002, p. 69) opta pela designação de “transposição deliberativa”, reforçando a ideia de que a mobilização dos saberes implica sempre uma dimensão ética e uma tomada individual de decisões.

Por outro lado, exige-se ao professor do ensino superior que, baseado no que sabe sobre educação, tome decisões sobre a forma de ensino por que vai optar, sobre a forma como os conteúdos da sua

disciplina se relacionam com conteúdos de outros domínios, sobre as situações de aprendizagem que quer construir, sobre os materiais pedagógicos mais adequados para os objectivos a atingir. Pede-se-lhe, por conseguinte, que também seja capaz de aplicar, aos conteúdos que quer ensinar, um saber sobre educação (Hadji, 1997), transformando-o num saber próprio do exercício da educação [nas palavras Roldão (2005), os níveis do “saber educacional” e do “saber educativo”]. Esta tensão entre um saber educacional e um saber prático e de natureza acional, embora vivida pelo professor do ensino superior, não é muitas vezes percebida por este, assentando as suas decisões formativas no saber pedagógico que colheu no acumular da experiência docente, aprendida, muitas vezes, por imitação dos mais experientes.

A propósito da aplicação, à prática, do saber teórico, Shulman (1986) introduz o conceito de “conhecimento didáctico do conteúdo” que, precisamente, liga o domínio dos conteúdos à capacidade de os compreender e de os transmitir aos outros de forma acessível. Passa-se, nas palavras de Nóvoa (1988, p. 127), da velha metáfora de Bernard Shaw “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, para a metáfora “quem sabe faz; quem não sabe, mas domina os procedimentos pedagógicos, ensina” (fase, segundo Nóvoa, de valorização das ciências da educação em detrimento dos conteúdos académicos e científicos das disciplinas) para, finalmente, “quem sabe faz, quem compreende ensina” (Shulman, 1986, p. 14).

É, pois, a partir da especificidade do ensino superior e da intervenção pedagógica que aí decorre, que é essencial abordar o conceito de “scholarship of teaching”. A aplicação deste conceito ao domínio do ensino deve-se a Boyer (1990, citado por Braxton *et al.*, 2002), que refere que uma forma de resolver a aparente contradição entre a necessidade de investimento na investigação, fonte da progressão na carreira, e a necessidade de alargar a missão das instituições de ensino superior, para dar respostas às solicitações da sociedade, será o esbatiamento de barreiras entre os domínios científicos e o ensino dos conteúdos desses mesmos domínios, considerando-se que as duas entidades devem ser objecto de investigação.

É neste contexto que a universidade assume objectivos específicos de investigação, de ensino e de

aprendizagem e, sobretudo, de tomadas de decisão formativas, aceitando-se, hoje, que a docência no ensino superior constitui um espaço próprio e distinto de competências profissionais (Zabalza, 2003), isto é de “profissionalidade docente” [implicando o domínio de um conjunto de conhecimentos e de técnicas e uma prática pautada por um referente de normas e de valores e que, não sendo uma entidade estática, pode expressar-se por diferentes maneiras de estar na profissão (Nóvoa, 1992)].

Bucklow e Clark (2000), ao referirem o ensino superior britânico, realçam a importância da promoção da identidade profissional dos docentes do ensino superior e fazem o levantamento dos obstáculos que será necessário ultrapassar. Em primeiro lugar, a falta de consensos neste sector e os receios de alguns docentes de que as tentativas de “profissionalizar” o ensino possam vir a interferir na forma como ensinam os seus conteúdos, diminuindo, assim, a importância atribuída à autonomia universitária. Por outro lado, o argumento de que o ensino é só um aspecto da actividade académica e que a profissionalização da docência traria o empobrecimento da actividade de investigação. Finalmente, a convicção, por parte dos docentes universitários, de que são profissionais do domínio que ensinam, não sendo necessário profissionalizar a capacidade de docência nesse domínio.

No centro desta profissionalidade, e apesar da aparente inexistência de consensos, parece ser inquestionável que se vem progressivamente atribuindo à pedagogia do ensino superior uma determinada especificidade, em domínios intimamente ligados às características do público-alvo e às necessidades do contexto social.

## A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Um dos pilares no desenvolvimento de respostas aos novos desafios no ensino superior é, indiscutivelmente, o corpo docente e a sua “formação pedagógica-profissional”. Kogan (2001) prefere esta designação à de formação pedagógica, na medida em que pretende sublinhar a aplicação do conhecimento pedagógico em sentido lato, isto é, a competência concreta do professor universitário para incentivar e

apoiar o estudante universitário nas suas aprendizagens. Por seu lado, Ambrósio (2001, p. 93), defendendo uma formação de professores que ultrapasse a simples melhoria das competências técnicas de organização e de gestão do acto pedagógico, contrapõe, ao conceito de formação pedagógica dos professores do ensino superior, o conceito de “construção do conhecimento pedagógico e das competências formativas dos Professores/ Investigadores Universitários”, sublinhando a dupla função de ensino e de investigação destes docentes.

A abordagem actual da formação pedagógica dos professores do ensino superior deixa, assim, de ter características exclusivamente técnicas e utilitárias, para incluir a discussão sobre questões contextuais, relacionadas com a situação concreta dos docentes, bem como questões curriculares, ultrapassando claramente os temas exclusivamente disciplinares.

Nas palavras de Garcia (1999, p. 253), a formação dos docentes do ensino superior só poderá ser eficaz se: Partir das necessidades actuais e futuras da organização e dos seus membros; Se centrar na prática profissional e partir da reflexão crítica em relação ao próprio ensino; Visar a construção de um saber específico, de carácter técnico e fundamentado cientificamente; Partir do próprio professor, para ser feita de forma colaborativa, em grupo e com os colegas, valorizando-se a importância da formação nos departamentos, em primeira instância, e institucional, num segundo momento.

A definição de áreas relevantes e de momentos cruciais para a formação dos professores do ensino superior não tem sido, todavia, tarefa fácil. Em primeiro lugar, parece inquestionável a importância da socialização profissional supervisionada, no início da carreira docente. Porém, uma formação ao longo do exercício profissional é também essencial, sublinhando-se a importância formativa do contacto com outros profissionais e do respeito pelos ciclos de crescimento profissional (Alarcão & Sá-Chaves, 1994; Zeichner, 1993).

Quanto aos formatos a utilizar, o foco de desenvolvimento profissional dos professores desloca-se do apoio aos professores na aquisição de novas competências ou de novos conhecimentos para a oferta de oportunidades para reflectirem, criticamente, sobre as suas práticas e para adaptarem, aos seus contextos, novos conhecimentos e novas formas de

intervenção (Chickering & Gamson, 1987; Darling-Hammond & MacLaughlin, 1995).

Poder-se-á dizer que, a partir da identificação de novas necessidades, assistimos ao aparecimento de diferentes estratégias globais de formação:

- Trabalhos conjuntos entre professores (Jesus, 2000), num modelo de “auto-formação participada ou integrada”, isto é, de “valorização da ideia de que toda a formação é um processo de apropriação individual, que se faz numa permanente interacção e confrontação com os outros” (Nóvoa, 1988, p. 127);
- Espaços de discussão com os docentes num processo assente em convicções e valores próprios, enfatizando-se o desenvolvimento de um projecto pessoal e profissional (Esteves & Rodrigues, 2003);
- Oportunidades para experimentar e para centrar a formação na resolução de problemas concretos, em que os professores constroem as suas competências em situação profissional, conferindo-se à formação características de utilidade (Canário, 1999; Zeichner, 1983);
- Aplicação das práticas de reflexão “na” e “sobre” a acção (Schön, 1983) que permitam aos professores “reler” as suas experiências, na interacção entre o profissional e o seu contexto (Leite & Silva, 2002);
- Tempo para formação e tempo para que os professores possam incorporar novas práticas nas suas rotinas pedagógicas (Garcia, 1999), na tentativa de se evitar que a formação se transforme num acumular de conhecimentos desligados do exercício profissional (Paquay *et al.*, 2001);
- Integração dos programas de formação nos objectivos da instituição, assumindo-se que a formação é um processo de mudança institucional, não se podendo distanciar da instituição em que está inserida (Nóvoa, 1988);
- Incentivos, em termos de progressão na carreira, e recompensas profissionais (Cross, 2001);
- Desenho da formação baseado no conhecimento, actualmente existente, sobre aprendizagem e sobre o processo de mudança (Sparks & Loucks-Horsley, 1989);
- Possibilidade de se aprofundarem os fundamentos do ensino, a partir de quadros de referência sólidos e ultrapassando-se uma prática com base na imitação e no empirismo (Alfana, 1994).

Das diferentes características de um desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior que responda simultaneamente às suas necessidades e às das instituições onde desenvolvem actividade profissional, surgem diversos modelos de formação que privilegiam uma ou mais destas características, sendo hoje muito clara a opção por soluções flexíveis e criativas que mobilizem para o processo de formação potencialidades distintas. Sparks e Loucks-Horsley (1989) identificam cinco modelos de desenvolvimento profissional no ensino superior:

Um primeiro modelo, orientado para o desenvolvimento pessoal, individual, que parte das necessidades e dos esforços individuais dos professores. Este modelo permite, aos docentes, encontrar as respostas para os problemas, que eles próprios identifiquem, utilizando as suas formas preferidas de aprendizagem (Good & Brophy, 1994). O segundo modelo identificado recorre à observação e à avaliação do professor, sobretudo em sala de aula, e assenta na riqueza formativa do *feed-back*, como instrumento facilitador de distanciação, de reflexão e de análise (Estrela & Estrela, 1977). Parte, também, do pressuposto de que a observação é factor de crescimento para observado e observador, desenvolvendo, em ambos, competências de negociação, de respeito mútuo e de reflexão crítica (Estrela, 1984). Um terceiro modelo está orientado para o desenvolvimento profissional, a partir da resolução de problemas, normalmente nos domínios do currículo, em que o professor se envolve em projectos de desenvolvimento institucional (Tom, 1985). O modelo de treino, quarto modelo identificado, muito ligado às necessidades institucionais, assenta numa formação por objectivos e implica a replicação de comportamentos e a aquisição de um repertório de competências pedagógicas (Allen & Ryan, 1969). Por último, o modelo baseado na investigação que enfatiza as potencialidades formativas da formulação de questões válidas sobre a própria prática e da aplicação de uma metodologia investigativa para a descoberta das causas e das soluções (Little, 1993).

Para além da caracterização dos modelos de formação, algum trabalho tem vindo a ser feito sobre as condições necessárias para um desenvolvimento profissional adequado, independentemente do modelo escolhido. Destas condições, destacam-se determinadas características da instituição como o

clima de colegialidade e de experimentação (Little, 1982), uma liderança que valide a formação e a enquadre institucionalmente (Sparks & Loucks-Horsley, 1989), a articulação entre uma orientação clara, de “cima para baixo” (*top down*), e o respeito pelas sugestões e necessidades das diferentes estruturas institucionais (*bottom up*) (Fullan, 1982) e a existência e gestão criteriosa de recursos atribuídos à formação (Garcia, 1999).

Para além das características das instituições onde se realizam os programas de formação, outras questões merecem discussão e análise. Zabalza (2002) identifica diferentes vertentes de análise e de tomada de decisão: A definição clara da finalidade da formação, bem como a clarificação em relação à iniciativa da formação (da responsabilidade dos próprios ou das chefias) e à sua obrigatoriedade ou realização voluntária; A escolha das características da formação, sendo crucial definir se a opção recai sobre uma formação generalista que, de acordo com Zabalza, tem a vantagem de criar um espaço comum de reflexão, ou uma formação específica, ligada ao ensino das disciplinas; A escolha das áreas da formação (formação exclusivamente pedagógica ou em áreas variadas, como a gestão e a investigação, por exemplo), sobre a escolha dos destinatários (só para docentes ou para todo o pessoal da instituição, só para os mais novos ou para todos) e sobre as competências e a origem dos formadores (internos ou externos). Por último, o autor sublinha a importância da existência nas instituições de estruturas especificamente vocacionadas para a formação pedagógica e com pessoal especializado, designadas por Kogan (2001) por “teaching development centres”.

Finalmente, haverá que dizer que a investigação sobre estes modelos de formação no ensino superior ainda é escassa e que também não existe muita reflexão sobre a forma como os professores do ensino superior aprendem e como constroem o seu conhecimento profissional, seja em que modelo for (Wilson & Berne, 1999).

## A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES MÉDICOS

A situação nas instituições de ensino médico não difere muito do ambiente vivido noutras instituições

de ensino superior, embora o caso dos professores de medicina tenha características próprias, na medida em que não poderá ser esquecida a actividade assistencial que, coexistindo com as outras, constitui parte essencial da actividade do médico-docente e fonte do seu estatuto social. Para além disso, haverá que realçar o facto de que a própria lógica da carreira destes docentes obedece a objectivos nem sempre compatíveis, na medida em que as instituições de saúde e as instituições de ensino em que trabalham pertencem a tutelas diferentes (Schormair *et al.*, 1992).

A especificidade do ensino da medicina é caracterizada por diferentes questões circunstanciais. Em primeiro lugar, e como resultado das mudanças nos sistemas de financiamento das unidades de saúde, o facto de muitas destas unidades se encontrarem num processo de adaptação a novas necessidades, nomeadamente a objectivos de gestão e de rentabilidade, existindo cada vez menos espaço para a formação dos alunos. Em segundo lugar, e também devido a condicionantes variadas, o facto de os professores exercerem um cada vez maior número de actividades, sendo cada vez mais raro o professor a tempo inteiro nas escolas médicas (Bland & Wersal, 2002).

Outra questão é apontada num texto de Weatherall (2006) dedicado à educação médica e à sua história. Prende-se com a discussão sobre as tensões entre o ensino da(s) ciência(s) de referência e o ensino da prática clínica designadas no texto por “the tensions between science and clinical practice in medical education” (p. 195), levaram, de acordo com o autor, a que muitos médicos fossem formados na ideia de que a aprendizagem da profissão se fazia exercendo a própria profissão e de que a teoria teria servido para pouco.

No que diz respeito especificamente à formação pedagógica dos professores de medicina e de acordo com Irby (1996), esta não poderá ignorar quatro vertentes: desenvolvimento de competências pedagógicas a nível individual (centradas na prática pedagógica); desenvolvimento de competências académicas (centradas na recolha, análise e tratamento de dados e na síntese e comunicação de resultados); desenvolvimento de competências de liderança e de dinâmica de grupo (centradas na gestão de serviços e de recursos) e desenvolvimento de competências em dinâmica institucional (centradas na interacção

entre departamentos e as estruturas organizativas e de gestão da instituição). Neste domínio, e apesar da formação pedagógica dos docentes ainda não ser globalmente valorizada, soluções várias têm vindo a ser encontradas, no sentido de atribuir significado à docência. A título de exemplo, refere-se a experiência da Faculdade de Medicina de Wake, na Carolina do Norte, EUA que, equacionando os quatro domínios em que o docente médico exerce a sua actividade (o ensino, a investigação, a prática clínica e o trabalho académico-administrativo), optou por assumir quatro vias de progressão na carreira, utilizando combinações, com pesos diferentes, dos quatro domínios de actividade dos docentes (Sherertz, 2000). Outro exemplo vem da Faculdade de Medicina de Harvard que optou pela criação, em 2001, e por iniciativa do director, de uma “Academia”, constituída por professores da faculdade, reconhecidos pela sua competência pedagógica e pelo seu envolvimento no ensino, quer nas áreas básicas, quer nos hospitais. Os objectivos desta academia visaram quatro grandes domínios: a promoção de condições para um ensino inovador e de excelência, a promoção, junto de jovens professores, da escolha de progressão na carreira académica (através do predomínio da componente pedagógica), a criação de espaços de discussão pedagógica entre as áreas básicas, as sociais e as clínicas e, por último, a criação de recursos para apoio ao ensino (Thibault *et al.*, 2003).

O papel da formação pedagógica dos professores de medicina é tema recente das publicações em educação médica (Guilbert, 1969; GMC, 1999; Irby, 1986). Mais recentemente, e no que diz respeito à avaliação da formação, surgem os trabalhos de Dennick (2003) e de Godfrey *et al.* (2004). Dennick (2003) avaliou, a partir de questionários de auto-avaliação, a percepção de melhoria das práticas dos professores da Faculdade de Medicina de Nottingham, no Reino Unido. Concluiu que os professores afirmavam, por um lado, que se sentiam mais confiantes na sua prática pedagógica, tendo posto em prática as técnicas que tinham aprendido na formação e, por outro, que os estudantes tinham beneficiado com a melhoria da competência pedagógica dos seus professores. No mesmo sentido, Godfrey *et al.* (2004), também utilizando questionários, recolheram opiniões dos participantes dos cursos de formação sobre as vantagens dessa formação, em

termos da prática pedagógica. Os inquiridos reconhecem ter melhorado essencialmente em quatro domínios: planeamento e desenvolvimento de actividades de aprendizagem em pequeno grupo; “negociação” com os estudantes sobre os objectivos de aprendizagem; formas de sublinhar pontos-chave durante uma aula, realizando sínteses parciais; estratégias para dar *feedback* aos estudantes.

De todas as condições consideradas essenciais para o sucesso de um programa de formação pedagógica de docentes, é, reconhecidamente, a valorização dessa formação por parte da instituição aquela a que os autores atribuem maior importância, defendendo o que Harden e Crosby (2000, p. 343) designam por “the culture of good teaching practice”.

## DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA A PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Com raízes em documentos surgidos na década de 90 e que já sugeriam uma formação mais global dos docentes de medicina, os textos sobre este assunto, a partir de 2000, parecem adoptar quadros de referência mais alargados, não se esgotando na fórmula “teaching to teach”. Coles (2000), por exemplo, sugere que os programas de formação possam incluir espaços de discussão sobre a prática profissional. Mais que ensinar técnicas pedagógicas, haveria que alertar os docentes para a importância de se abordar, com os estudantes, as características de uma profissão em que a tomada de decisão é fulcral, em que a regra pode não ser aplicável a todos os casos e em que o risco de uma má decisão tem implicações na vida de outros. Chism (2002) recomenda, no entanto, que deverá ser a prática pedagógica a enquadrar a formação, valorizando a formação em situação profissional, “on the job”.

Neste contexto, um comentário de Mårtenson (Buckley *et al.*, 2001), publicado já depois da sua morte, aponta para algumas das características da formação dos professores de medicina, aconselhando a articulação de dois paradigmas normalmente considerados antagónicos — uma formação por competências, baseada em objectivos educacionais explícitos e uma outra formação, centrada na experiência e na reflexão sobre esta.

No que diz respeito à documentação de apoio à elaboração de programas de formação, sente-se evolução nas publicações existentes, na medida em que, para além dos textos sobre competências pedagógicas (Harden & Stamper, 1999; Newble & Cannon, 1995) surgem textos mais globais, orientadores de programas de formação. Está neste caso o Guia de Harden e Crosby (2000) sobre os novos papéis a desempenhar pelos professores de medicina, para dar resposta às mudanças nos currículos e aos novos ambientes de aprendizagem criados nas escolas. Segundo os autores e, embora mantendo o papel de fonte de informação (quer nas escolas teóricas, quer nas práticas, nomeadamente nas de demonstração), é pedido ao professor que também seja um modelo para os seus estudantes, que seja facilitador quer das aprendizagens em pequeno grupo, quer nas suas funções de aconselhamento individual (“personal advisor and mentor”), bem como desempenhe as funções de avaliador (dos estudantes e do currículo), de planificador (do currículo e dos cursos), e de autor de recursos educativos (guias, materiais informáticos). O mais importante deste guia, para além de fornecer temas de discussão sobre os vários papéis do professor e sobre a forma de os desempenhar, são as recomendações finais. Por serem particularmente pertinentes e estarem em consonância com a filosofia de formação que temos vindo a desenvolver na Faculdade de Ciências Médicas, passamos a enunciá-las: A importância de se equipar o professor com um conjunto de competências necessárias ao desempenho do papel que se espera dele; A existência de programas para grandes grupos de professores e outros para dar resposta a necessidades específicas de pequenos grupos ou até vocacionados para necessidades individuais; A oferta de programas de formação para aprofundamento e melhoramento de competências já adquiridas e programas para aquisição de competências ainda não dominadas pelos professores. Finalmente, a promoção do que é designado por “the culture of good teaching practice” (Harden & Crosby, 2000, p. 343), isto é, uma cultura institucional de valorização da actividade pedagógica.

## O PROJECTO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS DOCENTES DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS (FCM)

O projecto de formação pedagógica dos docentes da FCM esteve intimamente ligado à criação de uma estrutura de apoio à Educação Médica e à utilização da metodologia de Aprendizagem por Problemas (APP), no Departamento de Fisiopatologia da FCM, para cuja monitorização foi pedida a nossa colaboração (Rendas *et al.*, 1993, 1995, 1997a,b,c).

A introdução desta metodologia no ensino de outras disciplinas do curso foi acompanhada de um conjunto de acções desencadeadas por necessidades concretas sentidas pelos professores, na medida em que a utilização da APP implicava uma profunda alteração no papel tradicionalmente desempenhado pelos docentes. Uma das primeiras acções prendeu-se com uma formação específica dos docentes no campo da dinamização de grupos e no desempenho de funções de tutoria (Rosado Pinto, 1993, 2002). O nosso papel, no início deste processo, consistiu no suporte pontual à formação pedagógica dos docentes, tendo surgido, posteriormente, a necessidade de um apoio mais sistemático e institucionalizado. Assim, e por proposta do Conselho Directivo da Faculdade de Ciências Médicas, foi criado, em 1994, um Gabinete de Apoio à Educação Médica (GAEM), posteriormente transformado em Departamento de Educação Médica (DEM) e, neste contexto, o convite para trabalharmos a tempo inteiro na FCM.

A institucionalização deste Gabinete obedeceu a uma estratégia específica que se iniciou por um processo de contacto com os diversos Departamentos e Serviços, visando caracterizar a FCM, contactar com os Directores dos Departamentos e os Presidentes dos diferentes Conselhos e, finalmente, recolher pistas e sugestões para uma actuação adequada, a partir das necessidades manifestadas por professores e alunos. Na sequência deste processo de consulta, foi elaborado um programa de actividades organizado em torno de quatro grandes linhas de actuação, emergentes da conciliação entre o que tinha sido recolhido nas entrevistas e as necessidades do Conselho Directivo:

Colaboração em processos de avaliação (avaliações internas e externas das faculdades de medicina); Formação pedagógica de docentes; Acompanhamento

de práticas pedagógicas (abertura a pedidos de apoio por parte de departamentos que, individualmente, e a partir de necessidades concretas, recorriam ao DEM); Acompanhamento de projectos de inovação curricular (com destaque para o projecto de APP do Departamento de Fisiopatologia).

As acções do DEM abrangeram toda a instituição, destacando-se a colaboração nos processos de avaliação de que a FCM foi alvo e a assessoria, no domínio pedagógico, dos Conselhos Directivo e Pedagógico. A nível do apoio aos departamentos, salienta-se a realização de cursos de formação pedagógica básica, oferecido aos jovens assistentes e monitores da FCM, a frequentar por módulos, ao longo do ano lectivo; A organização de “Encontros Pedagógicos” e de *Journal Clubs* para a abordagem de temáticas abrangentes e transversais; A dinamização de *Workshops*, direccionados para metodologias específicas, como por exemplo a “Aprendizagem com o Apoio de Computadores” ou “Técnicas de estudo”. Finalmente, o apoio à preparação e avaliação da prática pedagógica dos docentes, colaborando o DEM na planificação e observação das aulas e na elaboração, aplicação e tratamento dos respectivos questionários de avaliação do ensino; O apoio na planificação das lições para Provas de Aptidão Pedagógica e Científica, bem como para Agregação dos docentes dos diferentes departamentos.

## PRINCÍPIOS SEGUIDOS NA FORMAÇÃO DOS DOCENTES DA FCM

Para além das características já mencionadas, em que se destaca o apoio e a validação, por parte dos corpos dirigentes da instituição, do papel do DEM na Faculdade de Ciências Médicas, salientam-se os aspectos mais valorizados pelos docentes da faculdade:

### A IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDA AOS CONTEÚDOS E À PRODUÇÃO DE “EVIDÊNCIA”

Das muitas entrevistas e reuniões de avaliação tidas com os docentes, retivemos duas preocupações fundamentais. Por um lado, a absoluta necessidade de que a parceria com o DEM mostrasse as suas vantagens, sobretudo do ponto de vista das aprendizagens dos alunos. Os docentes pareceram sempre renitentes a inovações que não representassem

melhores resultados na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Por outro lado, e directamente ligada à questão das aprendizagens dos alunos, colocou-se sempre a questão da evidência científica e da prioridade dada às avaliações. Assim, um dos grandes investimentos do Departamento de Educação Médica foi a criação e aplicação de instrumentos de avaliação e a apresentação dos resultados, que fornecessem *feedback* atempado e, consequentemente, útil (Rosado Pinto, 1993).

### A CRIAÇÃO DE MATERIAIS PARA SUPORTAR UM PROJECTO PEDAGÓGICO

Foi muito valorizado, por professores e alunos, o investimento na produção de materiais de apoio às aulas. Esta característica revelou-se muito importante para a estratégia delineada para toda a instituição. Os pedidos de formação vieram sempre acompanhados de solicitação de textos/artigos que pudessem ser lidos e que enquadrassem a formação. Um dos papéis fulcrais do DEM passou, assim, a estar relacionado com o acompanhamento e fornecimento de bibliografia no domínio pedagógico e com a elaboração de materiais de sínteses de temáticas pedagógicas.

### O FASEAMENTO DOS PROJECTOS E DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

As etapas de um determinado projecto e a formação que lhe serviu de suporte foi outra das características dos projectos pedagógicos que acompanhámos. No que diz respeito à formação, foi valorizada a aquisição progressiva e negociada de competências na área pedagógica.

Por outro lado, foi muito evidente que, para que determinado projecto tivesse sucesso, deveria partir de um problema/necessidade sinalizado pelos professores ou em articulação com os professores.

Foi também referido que a resolução do problema identificado deveria ter sempre a reflexão e o aprofundamento teórico como pano de fundo, transferindo-se para o domínio pedagógico uma prática muito banalizada nos clínicos e nos docentes médicos, e que conjuga a investigação, com a reflexão e com a acção.

Finalmente, e no que diz respeito à formação, foi valorizado o facto desta formação ter tido objectivos de desenvolvimento e enriquecimento de competências e não se ter revestido de um cariz avaliativo.

## A DIVULGAÇÃO

Uma das características essenciais dos projectos pedagógicos acompanhados teve a ver com a publicação em parceria (DEM/outras departamentos) de artigos, e da divulgação dos mesmos em comunicações de âmbito nacional e internacional. A publicação, sendo uma actividade muito valorizada no meio académico e na área da medicina, teve um papel muito importante na divulgação do Departamento de Educação Médica e na validação do pendor científico das suas actividades (Barahona *et al.*, 2003; Rendas *et al.*, 1998, 1999; Rosado Pinto *et al.*, 2001).

Finalmente, e mais do que qualquer outro resultado, o que importa realçar é a total integração, na FCM, da parceria entre as Ciências Médicas e as Ciências da Educação. As opiniões que a este propósito sistematicamente recolhemos, sublinham a importância

da nossa presença na instituição, enquanto especialista da área da formação de docentes. Para além de sublinharem o papel de suporte ao projecto pedagógico da instituição, os docentes da FCM reconhecem a importância do contributo do DEM para a investigação educacional que desenvolvem.

O papel dos profissionais da área educativa nas instituições de ensino superior não tem sido suficientemente valorizado e esta desvalorização decorre, na nossa perspectiva, do desconhecimento do que está a ser feito e, sobretudo, da falta de partilha de resultados positivos e de obstáculos e dificuldades já ultrapassados. Esperamos contribuir para a modificação desta situação com a apresentação do trabalho do Departamento de Educação Médica da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. & SÁ-CHAVES, I. (1994). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In J. TAVARES (ed.), *Para intervir em educação*, Aveiro: CIDINE, pp. 201-232.
- ALFANA, K. (1994). *Recent strategies for faculty development*. Consultado em Março de 2005 em [http://ericfacility.net/database/ERIC\\_Digests/ed371807](http://ericfacility.net/database/ERIC_Digests/ed371807).
- ALLEN, D. W. & RYAN, K. (1969). *Microteaching*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- AMBRÓSIO, T. (2001). Conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores/investigadores universitários. In C. REIMÃO (org.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 93-100.
- BARAHONA CORRÊA, B.; ROSADO PINTO, P. & RENDAS, A. B. (2003). How do learning issues relate with content in a problem-based learning pathophysiology course? *Advances in Physiology Education*, 27, pp. 62-69.
- BIGGS, J. (2003). *Teaching for quality learning at University*. (2<sup>nd</sup> Ed.). Maidenhead: Open University Press/McGraw-Hill.
- BIREAUD, A. (1990). *Les méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- BLAND, C. J. & WERSAL, L. (2002). Effective leadership for curricular change. In G. NORMAN; C. VAN DER VLEUTEN & D. NEWBLE (eds.), *International Handbook of Research in Medical Education*. Part Two. Dordrecht: Kluwer, pp. 969-979.
- BRAXTON, J. M.; LUCKEY, W. & HELLAND, P. (2002). *Institutionalizing a broader view o scholarship through Boyer's four domains*. ERIC Digest. ED 469447. Consultado em Outubro de 2005 em <http://www.eric.ed.gov>
- BUCKLEY, G.; LA DUCA, A.; MARGETSON, D & MÄRTENSON, D. (2001). A dialogue on teaching the teachers: resolving a dilemma. *Medical Education*, 35, 2, pp. 178-181.
- BUCKLOW, C. & CLARK, P. (2000). The role of the Institute for Learning and Teaching in Higher Education in supporting professional development in learning and teaching in higher education. *Teacher Development*, 4, 1, pp. 7-13.
- CACHAPUZ, A. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. In C. REIMÃO (org.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 55-61.
- CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos. Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- CANDEIAS, A. (2005). Contributos para a requalificação do Ensino Superior e Universitário em Portugal. In A. CANDEIAS; P. ROSADO PINTO & C. CAMPOS (orgs.), *A Requalificação do Ensino Superior e Universitário em Portugal: Estudos de Caso*. Lisboa: ISPA, pp. 9-28.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.
- CHEVALLARD, I. (1991) *La transposition didactique*. 2<sup>a</sup> Ed. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- CHICKERING, A. W. & GAMSOM, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39, 7, pp. 3-7.
- CHISM, N. V. N. (2002). *Faculty development for teaching innovation (Greater expectations)*. Consultado em Julho de 2006 em <http://www.findarticles.com>.
- COLES, C. (2000). Teaching the Teachers. *Medical Education*, 34, pp. 84-85.
- CROSS, K. P. (2001). Leading-Edge Efforts to Improve Teaching and Learning. The Hesburger Awards. *Change*. Consultado em Janeiro de 2003 em <http://www.findarticles.com>.
- DARLING-HAMMOND, L. & MCLAUGHLIN, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76, pp. 597-604.
- DENNICK, R. (2003). Long-term retention of teaching skills after attending the teaching Improvement Project: a longitudinal self-evaluation study. *Medical Teacher*, 25, 3, pp. 314-318.
- DILL, D. D. (2003). An institutional perspective on higher education policy: the case of academic quality assurance. In J. C. SMART (ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research*. XVIII. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 669-700.
- ESTEVES, M. & RODRIGUES, A. (2003). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação*, 2, pp. 15-68.
- ESTRELA, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de*

- Professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- ESTRELA, A. & ESTRELA, M. T. (1977). *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Editorial Estampa.
- ESTRELA, M. T. (1999). Comunicação apresentada no Painel: A Universidade de Lisboa. Problemas e perspectivas. Colóquio *Da ideia de Universidade à Universidade de Lisboa*. Lisboa: Reitoria da Universidade de Lisboa. Consultado em Outubro de 2002 em <http://cie.fc.ul.pt/seminarios-cie/universidade/estrela>.
- FULLAN, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education in Education Press.
- GARCIA, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- GMC — GENERAL MEDICAL COUNCIL (1999). *The Doctor as a Teacher*. London: General Medical Council.
- GODFREY, J.; DENNICK, R. & WELSH, C. (2004). Training the Trainers: do teaching courses develop teaching skills? *Medical Education*, 38, 8, pp. 844-847.
- GOOD, T. L. & BROPHY, J. (1994). *Looking in classrooms*. 6<sup>th</sup> Edition. New York: Harper Collins.
- GUILBERT, J.-J. (1969). *Guide pédagogique pour les personnels de santé*. N.º 35. Genève: OMS.
- HADJI, C. (1997). De la scientificité des discours sur l'éducation. In A. ESTRELA & J. FERREIRA (orgs.), *Métodos e técnicas de investigação científica em educação*. Lisboa: AFIRSE/SPCE, pp. 33-42.
- HARDEN, R. M. & CROSBY, J. (2000). AMEE Guide N° 20: The Good Teacher is more than a Lecturer — The Twelve Roles of the Teacher. *Medical Teacher*, 22, 4, pp. 334-347.
- HARDEN, R. M. & STAMPER, N. (1999). What is a spiral curriculum? *Medical Teacher*, 21, pp. 141-143.
- HARGREAVES, A. & FULLAN, M. (2000). Mentoring in the new millennium. *Theory into Practice*, 39, 1, pp. 50-57.
- IRBY, D. M. (1986). Clinical teaching and clinical teacher. *Journal of Medical Education*, 61 (9 Pt 2), pp. 35-45.
- IRBY, D. M. (1996). Models of faculty development for problem-based learning Advances. *Health Sciences Education*, 1, pp. 69-81.
- JESUS, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- KOGAN, M. (2001). Self-evaluation, education of teachers and quality in higher education. In C. REIMÃO (org.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 101-109.
- LECLERCQ, D. (2001). Desafios actuais à pedagogia universitária. In C. REIMÃO (org.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 29-51.
- LEITE, C. & SILVA, D. (2002). Concepções e vivências de formação no projecto TEIAS. In *O particular e global no virar do milénio — Actas do 5º Congresso da SPCE*. Lisboa: SPCE, pp. 605-611.
- LERBET, G. (1993). Informations, Connaissances, Savoirs. In D. CHARTIER & G. LERBET, *La formation par production de savoirs*. Paris: Edition L'Harmattan, pp. 27-35.
- LITTLE, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, 19, 3, pp. 325-340.
- LITTLE, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis Summer*, 15, 2, pp. 129-151.
- NEWBLE, D. & CANNON, R. (1995). *A Handbook for Teaching in Universities and Colleges*. London: Kogan Page.
- NÓVOA, A. (1988). A formação tem de passar por aqui: As histórias de vida no Projecto PROSALUS. In A. NÓVOA & M. FINGER (orgs.), *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos da Saúde e Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional Ministério da Saúde, pp. 109-130.
- NÓVOA, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. NÓVOA (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-33.
- NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHALIER, E. & PERRENOUD, P. (2001). *Former des enseignants professionnels*. 3.<sup>a</sup> Ed. Bruxelles: De Boeck.
- PEDROSA, J. (2001). Sessão de abertura do Colóquio "A formação pedagógica dos professores do

- ensino superior”. In C. REIMÃO (org.), *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 15-16.
- RENDAS, A. B.; ROSADO PINTO, P. & GAMBOA, T. (1997a). O Método de Aprendizagem por Problemas (APP) aplicado ao Ensino Médico. 1ª Parte. Reflexões sobre o Método como uma Estratégia de Inovação. *Educação Médica*, 8, 1, pp. 17-35.
- RENDAS, A. B.; ROSADO PINTO, P. & GAMBOA, T. (1998). Problem-Based Learning in Pathophysiology: Report of a Project and its outcome. *Teaching and Learning in Medicine*, 10, 1, pp. 34-39.
- RENDAS, A. B.; ROSADO PINTO, P. & GAMBOA, T. (1999). A computer simulation designed for problem-based learning, *Medical Education*, 33, pp. 47-54.
- RENDAS, A. B.; ROSADO PINTO, P.; GAMBOA, T. & ROBERT, Y. (1997c). Aplicação ao Ensino Médico do Método de Aprendizagem por Problemas (APP). In *Ensino das Ciências, Temas de Investigação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 99-144.
- RENDAS, A. B.; ROSADO PINTO, P.; GAMBOA, T.; ROBERT, Y.; MOTA CARMO, M.; FILIPE, C.; NEUPARTH, N.; BOTELHO, M. A.; BREIA, P.; CORDEIRO FERREIRA, G.; CALDEIRA FRADIQUE, A. & PEREIRA, C. (1997b). Aplicação ao Ensino Médico do Método de Aprendizagem por Problemas (APP), 2ª Parte: A experiência da Disciplina de Fisiopatologia entre 1992 e 1995. *Educação Médica*, 8, 3, pp. 156-175.
- RENDAS, A. B.; ROSADO PINTO, P.; MORAIS, M. G.; COSTA, P. F. & MAGALHÃES, J. (1995). Aplicações da Aprendizagem por Problemas no ciclo básico do curso de medicina. *Acta Médica Portuguesa*, 8, pp. 459-462.
- RENDAS, A. B.; ROSADO PINTO, P.; SILVEIRA BOTELHO, M. A.; MOTA CARMO, M.; CORDEIRO FERREIRA, G.; CALDEIRA FRADIQUE, A.; NEUPARTH, N.; GAMBOA, T. & PEREIRA, C. (1993). Aplicação do método de aprendizagem baseado na análise de problemas em Fisiopatologia. Experiência dos anos lectivos de 1991-92 e 1992-93. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Médica*, 3, 3, pp. 8-9.
- ROLDÃO, M. C. (2005). Saber educativo e culturas profissionais — contributos para uma construção-desconstrução epistemológica. Castelo Branco: VIII Congresso SPCE. Consultado em Março de 2007 em <http://www.spce.org.pt/pdf/Conferencia%20inaugural.pdf>
- ROSADO PINTO, P. (1993). Aprendizagem por análise e resolução de problemas. Fundamentos pedagógicos e estratégias de formação. *Educação Médica*, 4, 1, pp. 10-17.
- ROSADO PINTO, P. (2002). A Aprendizagem por Problemas na disciplina de Fisiopatologia da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) — preparação pedagógica dos professores. *Formar*, 1, pp. 28-33.
- ROSADO PINTO, P.; RENDAS, A. & GAMBOA, T. (2001). Tutors’ performance evaluation: a feedback tool for the PBL learning process. *Medical Teacher*, 23, pp. 289-293.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: now professionals think in action*. New York: Basic Books.
- SCHORMAIR, C.; SWIETLIK, U.; HOFMANN, U.; WILM, S. & WITTE, L. (1992). Ten statements on the motivation of medical teachers to teach. *Medical Teacher*, 14, 4, pp. 283-286.
- SHERERTZ, E. F. (2000). Criteria of the “Educators Pyramid” fulfilled by medical school faculty promoted on a teaching pathway. *Academic Medicine*, 75, pp. 954-956.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, pp. 4-14.
- SHULMAN, L. S. (1993). Teaching as community property. Putting an end to pedagogical solicitude. *Change*, 25, 6, pp. 6-7.
- SPARKS, D. & LOUCKS-HORSLEY, S. (1989). Models of Staff Development. *Journal of Staff Development*, 10, 4, pp. 40-56.
- THIBAUT, G. E.; NEIL, J. M. & LOWENSTEIN, D. H. (2003). The Academy at Harvard Medical School: Nurturing teaching and stimulating innovation. *Academic Medicine*, 78, 7, pp. 673-681.
- TOM, A. (1985). Inquiry into inquiry-oriented teacher education. *Journal of Teacher Education*, 36, 5, pp. 35-44.
- VEIGA SIMÃO, J.; MACHADO DOS SANTOS, S. & ALMEIDA COSTA, A. (2002). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- WEATHERALL, D. J. (2006). Science in the undergraduate curriculum during the 20<sup>th</sup> Century. *Medical Education*, 40, pp. 195-201.
- WILSON, S. M. & BERNE, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary

- professional development. In A. LRAN-NEJAD & P. D. PEARSON (eds.), *Review of Research in Education*, 24. Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 173-209.
- ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El ensino y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário — respondendo ao desafio do espaço europeu do Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto.
- ZEICHNER, K. (1983). Alternative paradigm of teacher education. *European Journal of Education*, 34, 3, pp. 3-9.
- ZEICHNER, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores*. Ideias e Práticas. Lisboa: Educa.