

Desenvolvimento profissional do professor universitário: um contributo para a sua análise

SANDRA GRAÇA

sandra.ribeiro@fmd.ul.pt

Faculdade de Medicina Dentária da Universidade de Lisboa

RESUMO:

Partindo de uma contextualização do ensino universitário e dos desafios que hoje se impõem aos professores universitários em particular, este estudo tomou como objecto o desenvolvimento dos professores de medicina dentária analisado através dos seus percursos profissionais.

Para aceder às representações dos professores sobre o seu percurso docente, a abordagem metodológica escolhida foi a de um estudo qualitativo e exploratório, de carácter biográfico, a partir de entrevistas semi-estruturadas a um grupo de 13 professores. A análise de conteúdo permitiu caracterizar as etapas do desenvolvimento profissional ao longo da carreira do grupo de professores estudados.

Os resultados indicam que os professores entrevistados representam a sua carreira académica como globalmente positiva e apesar dos múltiplos constrangimentos sentidos, mantêm-se empenhados e satisfeitos. As etapas encontradas correspondem à entrada na docência, a preparação para o doutoramento e o pós-doutoramento.

Espera-se que a caracterização destas etapas seja útil para apoiar o desenvolvimento dos docentes de medicina dentária e para a criação de estratégias institucionais que promovam esse desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE:

Ensino universitário, Professor de medicina dentária, Carreira universitária, Desenvolvimento profissional.

INTRODUÇÃO

Actualmente o ensino superior encontra-se numa fase de grande turbulência pelas alterações introduzidas sobretudo na última década onde a pedagogia da aprendizagem, como afirma Nóvoa (2000), toma um lugar de destaque preparando os indivíduos com capacidade de adaptação permanente ao longo da vida. A mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem altera a concepção de docência universitária passando a função do docente a ser a ponte entre o conhecimento disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afectivas dos alunos (Fernandes, 2001).

O professor nesta realidade torna-se acima de tudo um educador: crítico, reflexivo e aberto à mudança, trabalhando em clima colaborativo contribuindo para os projectos e missões institucionais, com sentido de responsabilidade e compromisso nos diferentes papéis que assume (March, 2003; Patrício, 2001; Rodríguez Rojo, 1999).

Zabalza (2002) defende que a docência universitária na actualidade está ligada a três grandes ideias: ao profissionalismo, por ser uma actividade profissional complexa que requer formação específica; à aprendizagem ao longo da vida, que concebe o desenvolvimento como uma actividade que requer actualização constante; e à importância da qualidade docente na melhoria da aprendizagem.

A constatação de que a tarefa docente é uma realidade complexa, difícil e desafiadora conduz à necessidade de desenvolvimento de competências

pedagógicas, sociais e institucionais convergentes onde se relacionem harmoniosamente todas as tarefas inerentes à profissão docente na universidade (Cruz Tomé, 2003). O desenvolvimento do professor está dependente do desenvolvimento pessoal, profissional e institucional que são indissociáveis (Bell & Gilbert, 1994) e corresponde a um processo de aprendizagem permanente, que surge da prática diária, procurando sinergias entre as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional e as necessidades da instituição para uma melhoria da competência profissional, um aprofundamento do conhecimento de si próprio como pessoa, do seu papel na instituição, do contexto e da sua carreira (Benedito, 1991, citado por March, 2003). Assim sendo, o desenvolvimento aparece ligado aos conceitos de mudança e de aprendizagem, no qual o professor entra num processo de mudança pela consciência de “debilidades ou deficiências de componentes da sua teoria subjectiva” e nesse processo ocorre a aprendizagem (Marcelo García, 1999, p. 51).

Vários autores têm tentado identificar as características do desenvolvimento profissional dos professores. A contribuição de Soto (1994, citado por Simões, 1998, p.36) sistematizou esse conceito como dinâmico, constante e progressivo, com implicação na prática docente, indissociável do contexto social e da pessoa assumindo um carácter unificador e integrador. Estas características fazem dele um conceito altamente complexo e multifacetado (Nichols, 2001). O desenvolvimento profissional para os professores do ensino superior toma muitas formas.

Raramente prossegue de uma forma constante, previsível e credível durante toda a carreira, podendo avançar muito rapidamente em alguns períodos ou mais lentamente noutros (Ferman, 2002). Efectivamente, dados empíricos revelam que há uma variação considerável no empenho efectivo e contínuo no processo de desenvolvimento por parte dos professores ao longo da carreira (Wilkerson & Irby, 1998), por circunstâncias, constrangimentos e desafios de ordem vária, que limitam ou potenciam o seu desenvolvimento profissional (Cafarella & Zinn, 1999).

A abordagem do desenvolvimento dos professores defende que tal acontece ao longo de uma série de estádios, correspondendo cada um deles a formas de pensar qualitativamente diferentes.

Investigações feitas com professores de nível não universitário (Cavaco, 1991; Gonçalves, 1992; Huberman, 1989; Loureiro, 1997; Sikes, 1985; Steffy *et al.*, 2000) sugeriram que diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, motivações, satisfações, frustrações e preocupações parecem estar relacionadas com diferentes fases do percurso profissional. No início da carreira há uma ambivalência entre os sentimentos de sobrevivência e descoberta. No estádio de estabilização o professor consolida o seu espaço. A fase de diversificação poderá ser marcada por empenho/entusiasmo ou por descrença e rotina. No estádio da serenidade o professor revela satisfação pessoal ou atitudes conservadoras. No último estádio o professor perto da idade da reforma poderá revelar sinais de amargura ou de serenidade. Outros investigadores (Feixas, 2003; Kugel, 1993; Robertson, 1999), procurando avaliar o desenvolvimento profissional docente na universidade, propõem um estádio inicial centrado no professor marcado pela sua insegurança e pela necessidade de ganhar a confiança dos alunos. No estádio seguinte o professor tenta melhorar o ensino e motivar os alunos. Finalmente, no último estádio, o professor concentra-se na aprendizagem autónoma do aluno.

Estes modelos de desenvolvimento, apesar de lineares na sua natureza, não são necessariamente hierárquicos, podendo um indivíduo evidenciar características de duas ou mais fases ao mesmo tempo, não estando bem claro quando se transita de uma fase para outra.

Apesar do desenvolvimento profissional do docente universitário ter sido abordado recentemente

por vários investigadores, o modo como ele se constrói é ainda um assunto pouco esclarecido. O presente estudo centra-se no desenvolvimento profissional do professor de medicina dentária, construído e fundamentado em duas dimensões complementares: como docente universitário e como profissional de medicina dentária.

Historicamente, as faculdades de medicina dentária têm recrutado os seus docentes de entre os melhores alunos ou de entre os que são peritos numa dada área do conhecimento, assumindo que esse facto é suficiente para exercer a actividade docente, mas a ponte entre a prática eficaz e o ensino eficaz pode ser grande (Masella & Thompson, 2004). Para ensinar, os professores confiam na sua experiência prática, imitam os modelos que retêm da sua experiência como alunos fomentando a aprendizagem passiva (Livingston *et al.*, 2004).

Outro aspecto a ser realçado é que no ensino da medicina dentária um outro elemento interfere no processo de ensino-aprendizagem: o paciente. A triangulação docente-aluno-paciente no ensino da medicina dentária requer do docente um duplo compromisso: com o paciente pela mobilização de recursos técnicos e científicos e aptidões éticas e humanistas e de competências pedagógicas, com o aluno na condução do processo ensino-aprendizagem (Behar-Horenstein *et al.*, 2000).

Mais ainda, a maioria dos professores está envolvida na prestação de cuidados de saúde oral em prática privada, o que não permite uma maior dedicação às tarefas educacionais (Howell & Karimbux, 2004). Estas afirmações levam a concluir que o trabalho do professor de medicina dentária como docente não se configura plenamente como uma profissão, constituindo-se uma actividade complementar à sua especialidade médica. Este facto identitário é de importância primordial no currículo e na instrução (Masella & Thompson, 2004). Acresce a estes aspectos um clima económico difícil que exige restrições na estrutura organizacional, uma volatilidade aumentada ligada aos avanços tecnológicos, as crescentes exigências dos consumidores e a redução de fundos que suportam a investigação (Murray, 2002).

Os professores de medicina dentária sofrem assim a pressão de serem educadores eficazes e reflexivos, clínicos produtivos, promotores da inovação na prestação de cuidados de saúde oral, investigadores

de óptima qualidade, e ainda contribuírem para a liderança e gestão de serviços na faculdade e na universidade. O equilíbrio entre estas actividades pode ser difícil, senão impossível, e é influenciado pelo ambiente escolar e pelas interacções entre colegas (Schrubbe, 2004).

Nesta óptica identifica-se como campo de interesse o modo como é construído o desenvolvimento profissional do professor de medicina dentária e como são articuladas as duas dimensões ao longo da sua vida profissional.

MÉTODO

A linha traçada para este estudo traduz-se no objectivo geral da investigação, que é procurar, no discurso dos professores, o modo como o seu desenvolvimento profissional se constrói ao longo da carreira. Procura-se igualmente compreender os factores que interferem nesse mesmo desenvolvimento, tentando reconstruir a trajetória de desenvolvimento construída *na e pela* profissão, nas diferentes fases da carreira.

O estudo do problema teve como objectivos:

- Averiguar se, nas narrativas que os professores fazem da sua vida profissional, se podem distinguir fases;
- Caracterizar os interesses e preocupações que definem cada fase encontrada;
- Identificar quais os factores que condicionam o desenvolvimento profissional do professor universitário;
- Comparar os dados obtidos com os referentes na investigação consultada sobre as carreiras do ensino universitário e não universitário.

A abordagem metodológica escolhida para responder ao problema e às questões orientadoras da investigação, que remetem para as representações dos professores sobre o seu percurso docente, foi a de um estudo qualitativo e exploratório, de carácter biográfico, a partir de entrevistas semi-estruturadas (Fontana & Frey, 2003; Gubrium & Holstein, 1998).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do conteúdo das entrevistas permitiu identificar as etapas marcantes da carreira e como se processou o desenvolvimento profissional ao longo desta.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Os dados recolhidos parecem indicar que o modelo de desenvolvimento profissional seguido pelos professores entrevistados se enquadra predominantemente dentro do modelo de aperfeiçoamento individual defendido por Villar Angulo (1993) e na mesma linha dentro do modelo de desenvolvimento autónomo proposto por Sparks e Loucks-Horsley (1990), salientando o carácter pessoal e isolado do desenvolvimento profissional (Cranton, 1994). Nesta perspectiva, os professores aprendem de forma independente o que percebem ser importante para o seu desenvolvimento procurando dar resposta às suas necessidades individuais, o que sugere uma orientação pessoal ao desenvolvimento profissional proposta por Benedito *et al.* (1995, citado por Núñez, 2001).

A prática pedagógica foi sendo construída ao longo da carreira pela maioria dos professores entrevistados com base na experiência e na intuição, o que se coaduna com o modelo de desenvolvimento “de principiante a perito” apresentado por Pill (2005), pela procura autónoma de solução de problemas encontrados, mas também pela imitação de modelos docentes positivos ou ainda pela aprendizagem com professores mais velhos. Estes aspectos são consonantes com os identificados por Feixas (2003) e Tavares (1999).

Quanto aos estádios de desenvolvimento profissional como docentes, a maioria dos professores parece centrar-se no ensino tal como defendido por Feixas (2003), atendendo a que se preocupa que a transmissão de conhecimentos seja eficaz e utiliza a aula magistral como estratégia privilegiada de ensino. No entanto, alguns professores parecem evidenciar um estádio de desenvolvimento docente centrado no aluno (Feixas, 2003) procurando a sua aprendizagem mais autónoma. De acordo com Robertson (1999), parece-nos haver por parte dos professores um posicionamento dominante no aliocentrismo, não havendo indícios de posições explícitas de

sistemocentrismo, uma vez que nunca é manifestada a importância da relação entre professor e o aluno em interação.

A necessidade de outro saber para além do conteúdo denota-se no discurso que os professores fazem do seu percurso, onde são feitas referências ao acompanhar das novas tecnologias de informação, das novas metodologias de ensino, de novos métodos de avaliação, na tentativa de melhorar o exercício docente e a aprendizagem dos alunos, o que se adequa ao novo perfil que é requerido ao professor universitário (Gonçalves *et al.*, 2001; Zabalza, 2002).

Um dos focos de convergência observados é a preocupação dos professores com o conteúdo das aulas e a sua esquematização por forma a tornar o conteúdo assimilável e adequado para o aluno, aproximando-se do que Shulman (1986) chama de conhecimento pedagógico do conteúdo e Perrenoud (1993) de transposição didáctica.

Um dos aspectos a salientar pela sua ausência no discurso dos professores são as iniciativas de carácter grupal e institucional de desenvolvimento profissional (Bell *et al.*, 1991, citado por Núñez, 2001), o que parece confirmar a cultura do individualismo no meio universitário (Carlson-Dakes & Sanders, 1998). Neste estudo nenhum dos professores referiu a partilha de experiências com colegas e a discussão dos aspectos pedagógicos com os pares e os que se referiram ao trabalho em equipa fazem-no relativamente ao trabalho desenvolvido entre os membros do seu grupo disciplinar, o que reforça uma ausência de uma concepção interdisciplinar (Conceição *et al.*, 1999).

A área da medicina dentária, marcada por uma evolução tecnológica vertiginosa nos últimos anos e tendencialmente crescente, normalmente confia em especialistas da área disciplinar para ensinar, por ser uma área de carácter profissionalizante. Os professores estudados iniciaram a sua actividade como docentes universitários sem terem sido previamente preparados para isso: ou eram peritos na sua área de conhecimento, ou revelaram, enquanto alunos, características de bom desempenho o que lhes permitiu a entrada na faculdade. Talvez por essa razão estes docentes se identifiquem mais como membros de uma disciplina e não como professores.

De facto, quando questionados sobre qual a sua profissão, um dos professores do grupo de professores mais experientes e sete do grupo de professores

mais jovens, responderam médico/médico dentista, o que será justificado pela importância atribuída à carreira médica/médica dentária que se configura na maioria dos casos como a principal actividade profissional.

Todos os professores entrevistados evidenciam uma relação importante entre a sua carreira médica/médica-dentária e a sua carreira docente, e os seus discursos demonstram que essa influência mútua trás mudanças nas actividades nos dois sentidos: a prática como médico/médico dentista enriquece a actividade docente com os exemplos vividos, deixando de ser o ensino apenas a reprodução de conhecimento produzido por outros e a prática como docente influencia a actividade médica/médica dentária no sentido da primeira implicar uma necessidade de actualização constante que beneficia a actividade clínica. No entanto esta actividade clínica, por ser desenvolvida em paralelo com a actividade docente, poderá contribuir para a não profissionalização do ensino e para conflitos de identidade (Howell & Karimbux, 2004; Masella & Thompson, 2004).

Ao serem indagados sobre a necessidade de optar entre a actividade académica e a carreira clínica, sete professores responderam optar pela docência como actividade única mas seria necessário oferecer condições, sobretudo económicas e a possibilidade de poder continuar a prática clínica dentro da faculdade para o fazerem. As limitações nas condições de trabalho, o baixo rendimento económico comparado com a prática privada e questões familiares são apontadas como as razões que podem levar os professores a considerar um possível abandono da carreira.

A maioria dos professores actualmente canaliza grande parte dos seus esforços para a actividade de ensino, encontrando-se um grupo menor no qual a actividade principal é ao nível dos órgãos de gestão. Todos eles desejam ter mais tempo para fazer investigação, porém nenhum se referiu à prática docente como possível fonte de investigação.

As actividades que proporcionam menor satisfação aos professores são as questões burocráticas, pelo tempo que consomem e as actividades de gestão para as quais sentem não ter preparação.

Apesar de afirmarem ter tido pouca ou até nenhuma formação para a actividade docente durante o seu discurso (só três professores tiveram preparação pedagógica mas já depois de terem iniciado a

docência), os professores foram evidenciando algumas diferenças entre as primeiras experiências docentes e a sua prática actual, revelando uma homogeneidade na percepção da prática docente como produtora de saberes, e a maioria (9 professores) acredita ser melhor professor hoje do que quando iniciou a actividade. Todos os professores reconhecem a necessidade de formação específica para exercer a docência, e imaginam uma formação deste tipo na instituição que seja estruturada, e na opinião maioritária, breve, de carácter obrigatório, teórico/prática ou orientada por um mentor, de conteúdo didáctico e pedagógico, dirigida a todos os docentes da instituição, devendo atender à especificidade da instituição.

Neste estudo procurámos igualmente identificar nos professores entrevistados o que contribui para o compromisso com o desenvolvimento profissional e o que o condiciona. Parece-nos que as maiores limitações advêm de factores extrínsecos e fora do controlo dos professores, nomeadamente, o número excessivo de alunos, a falta de recursos materiais e humanos e os problemas de financiamento. A dificuldade de articulação das actividades e o peso excessivo das actividades de gestão parecem igualmente condicionar o desenvolvimento dos professores. Dentro dos factores que induzem o desenvolvimento profissional parecem estar o desejo de aperfeiçoamento para melhorar o seu desempenho e o prazer e satisfação obtidos com a actividade docente.

ETAPAS DA CARREIRA

A análise dos percursos individuais de cada um dos entrevistados, na tentativa de os reconstruir, através dos diversos momentos e situações evocados durante a entrevista, permitiu identificar três grandes etapas: a entrada na docência; a preparação para o doutoramento e o pós-doutoramento.

A entrada na profissão docente (Quadro1) é vista de uma forma geral como fácil. No grupo de professores estudados podemos concluir que a entrada na profissão docente é fortemente marcada pela “descoberta” e em menor grau pela “sobrevivência”, como descritas por Huberman (1989), o que poderá contribuir para um processo positivo de socialização profissional.

O início da docência é marcado para 12 dos professores como fácil, facto que pode ser justificado pela segurança sentida pelo domínio dos conteúdos disciplinares e pelo facto de irem ensinar aspectos relacionados com a sua profissão. Esta ausência de dificuldades também poderá estar relacionada com o facto de oito professores terem iniciado actividade em aulas práticas, alguns com o apoio de professores mais experientes e os restantes cinco terem começado já com experiência profissional. Outro aspecto revelador de um início relativamente facilitado tem a ver com a concepção de uma imagem positiva do aluno, marcada pela forte motivação que o trazia ao curso e pela orientação para a prática profissional, mas também pela maturidade demonstrada.

QUADRO 1
A ENTRADA NA DOCÊNCIA

FÁCIL (N=12)		DIFÍCIL(N=1)	
ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Conhecimento do meio	Desconhecimento das	Gosto pelo ensino	Dificuldade em comunicar
Domínio dos conteúdos disciplinares	exigências da carreira académica	Contacto com os alunos	Falta de apoio
Apoio de professores mais velhos	Falta de preparação para as exigências da carreira	Experiência profissional	Inexistência de possibilidade de formação em Portugal
Início por aulas práticas	Falta de preparação pedagógica		Razões familiares
Poucas responsabilidades			Falta de preparação pedagógica
Possibilidade de aprofundar conhecimentos			
Possibilidade de fazer carreira			
Gosto pelo ensino			
Imagem positiva do aluno			
Experiência profissional			

Os professores, apesar de experienciarem um início positivo, referem a falta de formação pedagógica ou a falta de conhecimento e de preparação para as exigências da carreira académica como constrangimentos ao desenvolvimento profissional. No entanto, estes aspectos foram ultrapassados pelo gosto pela actividade docente e pela vontade de aperfeiçoamento que motivou o desenvolvimento de estratégias para suprir as dificuldades encontradas.

Os sentimentos de impreparação referidos por alguns professores no início da carreira são comuns aos encontrados na literatura (Feixas, 2003; Huberman, 1989; Loureiro, 1997) e prendem-se com a insegurança dos primeiros anos de actividade, gerada pelas dificuldades de comunicação, sentimentos de inquietação face aos alunos, pelo desconhecimento da carreira e pela própria necessidade de afirmação profissional.

Na etapa da preparação para o doutoramento podemos considerar dois percursos distintos (Quadro 2): o dos professores que prepararam o doutoramento enquanto assistentes e os que o fizeram já como professores. Assim, os primeiros não sentiram tantas dificuldades como os últimos atendendo a que tinham responsabilidades docentes menores e dispunham de condições para fazer investigação. A formação feita no estrangeiro foi apontada como determinante na preparação para o doutoramento. Alguns professores manifestam igualmente como factor positivo na preparação do doutoramento o apoio do orientador e o apoio departamental. Nos aspectos negativos evidenciam-se a obrigatoriedade

em fazer o doutoramento sob pena de perderem o contrato com a faculdade, o processo solitário que é a preparação do doutoramento ou ainda a falta de apoio do orientador.

No grupo de professores que obtiveram o seu doutoramento já na categoria de professor, observa-se que o fazem por razões intrínsecas, sendo esta preparação considerada um desafio e um objectivo a cumprir. Do lado negativo pesam razões de natureza extrínseca que se justificarão sobretudo pelo contexto no qual esta preparação foi efectuada. Estes professores foram os pioneiros a obter o grau de doutor nesta área, não estando reunidas nessa altura as condições necessárias para realizar a investigação. Por outro lado, pelo facto de terem grandes responsabilidades docentes e administrativas também não dispunham de muito tempo para essa preparação. Não podemos esquecer que a integração da Faculdade na Universidade é muito recente, cerca de quinze anos, ficando somente a partir dessa data o que proporcionou uma maior fluidez de progressão na carreira da maior parte dos professores que entretanto se foram doutorando, quer por existência de vagas, quer por jubilação de professores mais velhos. Desta forma, a maioria dos professores entrevistados assumiu logo após o doutoramento a regência de uma ou mais disciplinas, o que se traduziu em um aumento significativo de responsabilidades.

A preparação do doutoramento coincide, para um grande número de professores, com aspectos

QUADRO 2
A PREPARAÇÃO PARA O DOUTORAMENTO

COMO ASSISTENTES/ASSISTENTES CONVIDADOS MAIS FÁCIL (N=9)		COMO PROFESSORES MENOS FÁCIL (N=3)*	
ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Poucas responsabilidades docentes	Obrigatoriedade	Desafio	Falta de condições para fazer investigação
Tempo para investigação	Isolamento	Objectivo desejado	Falta de apoio
Formação obtida no estrangeiro	Falta de apoio do orientador	Projecto pessoal	Muitas responsabilidades docentes e administrativas
Apoio departamental		Gosto	Falta de tempo
Objectivos a cumprir			Necessidade de abrir caminho
Apoio do orientador			
Boas condições para fazer investigação			

* um dos professores teve a equiparação ao doutoramento por formação obtida no estrangeiro.

que se prendem com a etapa anterior, podendo ser considerada como uma etapa de transição (Sikes, 1985). Dez dos treze professores referem a obtenção do doutoramento como a etapa mais marcante da sua carreira académica, sendo considerado como um momento de viragem.

Como foi evidenciado, o doutoramento constitui uma etapa de mudança no percurso profissional dos

professores entrevistados. Nesta etapa, como se pode ver no quadro 3, podemos encontrar diversas fases.

O pós-doutoramento é a etapa que marca de forma mais acentuada o discurso dos professores mais experientes. Também nesta etapa podemos observar traços comuns e diversos. A primeira fase, a afirmação, foi vivida por dez dos professores entrevistados que efectuaram a preparação para o seu

QUADRO 3
O PÓS-DOCTORAMENTO

	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
AFIRMAÇÃO (N=3)	Maior investimento na docência Poder participar nas decisões institucionais Segurança Experimentar novas metodologias	Menor investimento na investigação Excessivo número de alunos Falta de condições físicas e materiais
DIVERSIFICAÇÃO (N= 5)	Mais atenção aos aspectos curriculares Maior preocupação com a aprendizagem do aluno Maior acompanhamento a docentes mais jovens Segurança Possibilidade manutenção de actividade clínica	Menor investimento na investigação Maior responsabilidade de gestão Menor contacto com os alunos Excessivo número de alunos Falta de condições físicas e materiais Dificuldade de actualização Falta de apoio administrativo Docência em part-time
PÔR-SE EM QUESTÃO (N= 2)	Ver pessoas interessadas a aprender Maior acompanhamento a docentes mais jovens Gosto pelo ensino	Falta de tempo para a família Falta de tempo para outras actividades Dificuldade de articulação de actividades
	SERENO (N=1)	AMARGO (N=2)
DESINVESTIMENTO (N=3)	Ver projectos concluídos Obter reconhecimento pela classe Iniciar novos projectos	Cansaço Saturação Falta de condições para preparar bem os alunos

doutoramento ainda como assistentes. O assumir de novas responsabilidades traz consigo muito entusiasmo em querer fazer coisas novas, em experimentar novas estratégias pedagógicas, uma maior segurança com os alunos, o que parece enquadrar-se dentro da perspectiva do professor centrado no ensino (Feixas, 2003) e na procura de afirmação dentro do grupo a que pertence, fase de estabilização de Huberman (1989). A percepção de aspectos negativos não é para a maioria muito evidente, talvez pelo desconhecimento dos constrangimentos que as novas responsabilidades podem trazer. Três dos professores entrevistados encontram-se actualmente nesta fase tendo assumido funções de professor há relativamente pouco tempo.

As características da fase seguinte, a diversificação (Huberman, 1989), ou estabilização e maturidade (Sikes, 1985), na qual o professor se torna um membro valioso na instituição onde está inserido, demonstrando confiança nas suas acções e respondendo e/ou procurando novos desafios, foram evidenciadas no discurso de dez professores. Actualmente cinco professores parecem encontrar-se nesta fase, continuando a demonstrar grande empenho nas suas actividades docentes, procurando desenvolver metodologias mais activas de ensino, centrando as suas preocupações na aprendizagem dos alunos. Desempenham igualmente tarefas de gestão, as quais percebem como consumidoras de tempo que poderia ser utilizado em tarefas mais

produtivas, nomeadamente na investigação. Percepcionam que têm evoluído positivamente como docentes pela acumulação de experiência e pela procura de aperfeiçoamento através da autoformação. Vêem a experiência obtida na prática médica como um contributo importante para a evolução como docente, bem como a influência da actividade docente nessa prática. Apesar destes aspectos positivos é notória a percepção de constrangimentos, vindos essencialmente de origem externa.

Como entraves ao desenvolvimento dos professores, detecta-se no seu discurso o aumento das responsabilidades administrativas e de gestão e a sua grande dificuldade de articulação com as demais funções, nomeadamente por a docência ser exercida em complementaridade com a actividade profissional médica. Percepcionam igualmente como negativo o facto de não disporem de tempo para fazer investigação e por não poderem despendar mais tempo no contacto com os alunos, e lamentam que a investigação seja o componente de maior peso na progressão da carreira.

Os maiores constrangimentos são os sentidos a nível do sistema educativo e prendem-se com as restrições financeiras e com o grande aumento do número de alunos o que impede o desenvolvimento de métodos de ensino mais consonantes com uma aprendizagem activa por parte dos alunos. Outro aspecto salientado neste ponto é o da pouca vocação para o curso dos alunos actuais, manifestando, inclusive, alguns professores, o desejo de selecção dos alunos pela componente vocacional.

Apesar de, na globalidade, todos os professores se sentirem satisfeitos com a sua carreira e conseguirem gerir as frustrações e problemas que lhes aparecem no dia a dia, evidenciam-se em dois professores traços de questionamento (Huberman, 1989). Estes professores, pelas grandes dificuldades sentidas na articulação entre a carreira académica, a carreira clínica e a família, ponderam o seu possível abandono. No entanto, admitem não o terem ainda concretizado pelo gosto e satisfação que a carreira académica lhes proporciona.

Alguns traços da fase de desinvestimento (Huberman, 1989) foram encontrados em três professores com idade aproximada da reforma. Em dois professores podemos pensar que é um desinvestimento mais amargo, marcado por aspectos negativos de

cansaço ou saturação, mais uma vez determinados pelo excesso de responsabilidades num dos casos, e por descontentamento com as condições oferecidas para a prática docente por outro. Em fase de desinvestimento sereno encontramos um professor, que se manifesta muito satisfeito pelo reconhecimento atingido e pelos projectos que conseguiu concretizar, manifestando o seu interesse em encetar novos projectos.

CONCLUSÃO

Claramente o processo de evolução do ensino superior tem afectado o modo como os professores exercem a sua actividade, implicando reformulações na sua identidade profissional. O modo como os professores articulam os seus diferentes papéis profissionais, enquanto clínicos, docentes, investigadores ou gestores, com exigências e valores diferentes, origina conflitos de papéis podendo gerar diferentes configurações identitárias.

Apesar da carreira, na maioria dos professores estudados, ser representada, na sua globalidade, de forma positiva, como um percurso sem grandes obstáculos, apresenta momentos de conflito, seja quanto à motivação, seja quanto à satisfação com a actividade académica, revelando, dessa forma, o processo dialéctico vivido pelos indivíduos em desenvolvimento, processo esse marcado por tensões e disputas permanentes entre os valores pessoais, os sentimentos e os papéis e responsabilidades a cumprir no curso e na instituição que actuam.

De salientar que os professores mais novos parecem ter tido um percurso global mais facilitado, sobretudo no início da carreira, justificado possivelmente pelo quadro de desenvolvimento que marcou uma época de expansão da Faculdade até sensivelmente meados da década de 1990, pelo suporte de instituições estrangeiras e pela experiência adquirida pelos professores mais velhos da instituição na sua preparação académica e pela dotação de quadros que, de certa forma, poderá ter contribuído para agilizar o seu processo de progressão. Os professores “pioneiros” que iniciaram a sua actividade docente na altura da criação da Faculdade experienciaram maiores dificuldades talvez por terem que abrir novos caminhos, até então inexistentes.

O grupo de professores estudado apresenta percursos diferenciados marcados por acontecimentos circunstanciais, que viabilizaram percursos mais fáceis ou mais difíceis. Os resultados obtidos neste grupo de professores levam-nos a partilhar a posição de Lawrence e Blackburn (1985, citados por

Villar Angulo, 1993, p. 141) quando afirmam que “não existe um único modelo teórico que possa representar a diversidade de interesses e actividades profissionais que caracterizem os professores de uma faculdade, ou um segmento da mesma”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHAR-HORENSTEIN, L. S.; DOLAN, T. A.; COURTS, F. J. & MITCHELL, G. S. (2000). Cultivating Critical thinking in the clinical learning environment. *J Dent Educ*, 64, 8, pp. 610-615.
- BELL, M. & GILBERT, J. (1994). Teacher development as professional, personal e social development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 5, pp. 483-497.
- CAFARELLA, R. S. & ZINN, L. F. (1999). Professional development for faculty: a conceptual framework of barriers and supports. *Innovative Higher Education*, 23, 4, pp. 241-254.
- CARLSON-DAKES, C. & SANDERS, K. (1998). A movement approach to organizational change. Understanding the influences of a collaborative faculty development program. *ASHE Annual meeting*. Consultado em Abril de 2005 em http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/11/53/14.pdf
- CAVACO, M. H. (1991). Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In A. NÓVOA (ed.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 155-191.
- CONCEIÇÃO, P.; HEITOR, M. V. & SANTOS, F. (1999). Reflexões sobre o painel da Universidade para a sociedade do conhecimento em Portugal: perspectivas para o desenvolvimento institucional. Procedimentos do seminário *Da Ideia de Universidade à Universidade de Lisboa*. Reitoria da Universidade de Lisboa, 29-30 de Novembro. Consultado em Maio de 2005 em <http://www.educ.fc.ul.pt/cie/seminarios/universidade/conceicao.htm>
- CRANTON, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning. A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CRUZ TOMÉ, M. A. (2003). Necesidad y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación*, 331, pp. 35-66.
- FEIXAS, M. (2003). *El desarrollo profesional del profesor universitario como docente*. Consultado em Fevereiro de 2004 em <http://www.dewey.uab.es/mfeixas/pdf/comunicacióTESI.pdf>
- FERMAN, T. (2002). Academic professional development practice: what lecturers find valuable. *International Journal of Academic Development*, 7, 2, pp. 146-158.
- FERNANDES, C. M. B. (2001). Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. *Interface-Comunic., Saúde, Educ.*, 9, pp. 177-182.
- FONTANA, A. & FREY, J. (2003). The interview: from structured questions to negotiated text. In N. DENZIN & Y. LINCOLN (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. London: Sage, pp. 61-106.
- GONÇALVES, F. R.; VALADAS, S.; VILHENA, C.; QUINTAS, H. & FAÍSCA, L. (2001). O professor do ensino superior enquanto prático reflexivo: proposta de novas linhas de investigação. *IV Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior*. Universidade do Algarve: Observatório Permanente da Qualidade do Ensino. Consultado em Fevereiro de 2005 em http://www.ualg.pt/opqe/fases/2/comunicacoes/goncalves_et_al.htm
- GONÇALVES, J. A. (1992). A carreira dos professores do ensino primário. In A. NÓVOA (ed.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, pp. 141-170.
- GUBRIUM, J. F. & HOLSTEIN, J. A. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *Sociological Quarterly*, 39, pp. 163-187.
- HOWELL, T. H. & KARIMBUX, N. Y. (2004). Academy: strengthening the educational mission in academic health centers. *J Dent Educ*, 68, 8, pp. 845-850.
- HUBERMAN, M. (1989). Les Phases de la carrière enseignante: Un essai de description et de prévision. *Revue Française de Pédagogie*, 86, pp. 5-16.
- KUGEL, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in Higher Education*, 18, pp. 315-328.
- LIVINGSTON, H. M.; DELLINGER, T. M.; HYDE, J. C. & HOLDER, R. (2004). The aging and diminishing dental faculty. *J Dent Educ*, 68, 3, pp. 345-354.
- LOUREIRO, M. I. (1997). O desenvolvimento da carreira dos professores. In M. T. ESTRELA (org.), *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto: Porto Editora, pp. 117-159.
- MARCELO GARCÍA, C. M. (1999). *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARCH, A. F. (2003). Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias. *Revista de Educación*, 331, pp. 171-197.
- MASELLA, R. S. & THOMPSON, T. J. (2004). Dental Education and evidence-based educational best

- practices: bridging the great divide. *J Dent Educ*, 68, 12, pp. 1266-1271.
- MURRAY, J. J. (2002). Pressures on dental education—a personal view. *Br Dent J*, 192, 8, pp. 433-435.
- NICHOLLS, G. (2001). *Professional Development in Higher Education. New Dimensions and Directions*. London: Kogan Page.
- NÓVOA, A. (2000). Universidade e formação docente (Entrevista). *Interface—Comunic., Saúde, Educ*, 4, 7, pp. 129-137.
- NÚÑEZ, J. A. S. (2001). El desarrollo profesional del docente universitario. *Revista Universidades*. Universidad del México. Consultado em Julho de 2004 em <http://www.unam.mx/udual/Revista/22/DesarrolloProfesional.htm>
- PATRÍCIO, M. F. (2001). Formação de professores no ensino superior: urgências, problemas e perspectivas: da formação de professores no ensino superior à formação de professores do ensino superior. In C. REIMÃO (org.), *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 73-80.
- PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- PILL, A. (2005). Models of professional development in the education and practice of new teachers in higher education. *Teaching in Higher Education*, 10, 2, pp. 175-188.
- ROBERTSON, D. L. (1999). Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model. *Innovative Higher Education*, 23, 4, pp. 271-294.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1999). Algo más para el profesorado universitario: la formación como docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, pp. 11-16.
- SCHRUBBE, K. F. (2004). Mentorship: a critical component for professional growth and academic success. *J Dent Educ*, 68, 3, pp. 324-328.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, pp. 4-18.
- SIKES, P. (1985). The life cycle of the teacher. In S. BALL & I. GOODSON (eds.), *Teachers Lives and Careers*. London: The Falmer Press, pp. 27-60.
- SIMÕES, G. (1998). *A avaliação do desempenho docente: contributos para uma análise crítica*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: FPCE-UL (policopiado).
- SPARKS, D. & LOUCKS-HORSLEY, S. (1990). Models of staff development. In W. R. HOUSTON (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: McMillan, pp. 234-251.
- STEFFY, B. E.; WOLFE, M. P.; PASCH, S. H. & ENZ, B. J. (2000). *The Life Cycle of the Career Teacher*. California: Kappa Delta Pi and Corwin Press, Inc.
- TAVARES, J. (1999). Formação do professor universitário em Portugal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, pp. 209-218.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1993). Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario. *III Jornadas de Didáctica Universitaria — Evaluación y Desarrollo Profesional*. Las Palmas: ULPGE, pp. 137-173.
- WILKERSON, L. & IRBY, D. (1998). Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. *Academic Medicine*, 73, pp. 387-396.
- ZABALZA, M. A. (2002). *La Enseñanza Universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea AS Ediciones.