

FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM PORTUGAL

JOSE TAVARES

RESUMO

Na presente comunicação é apresentada, com base na longa tradição universitária, no Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU), nos modelos inglês, napoleónico e humboldtiano e nas tendências mais recentes da evolução da universidade, uma reflexão sobre a formação passada, presente e a sua perspectivização futura do professor universitário, em Portugal e, designadamente, na sua vertente pedagógica ou psicopedagógica. Defende-se a tese de que o professor universitário não deverá ser formado nos moldes em que se processa a formação dos Professores dos Ensinos Secundário, Básico e dos Educadores de Infância e, em jeito de conclusão, enunciam-se alguns corolários que deveriam estar subjacentes a um programa de formação pedagógica ou psicopedagógica do professor universitário, em Portugal.

ABSTRACT

This paper presents a reflection about past, present and future prospects of university teacher education in Portugal and especially about its pedagogical and psycho-pedagogical sides. It is a reflection based upon the long university tradition, the Portuguese University Teaching Career Statutes, the English, Napoleonic and Humboldtian models and the more recent trends in the evolution of universities. We will defend the view that the university teacher should not be educated in the same fashion as teachers from other teaching levels and, to conclude, we enunciate some principles which should underlie a pedagogical/psycho-pedagogical programme of university teacher education in Portugal.

PALAVRAS CHAVE

Formação psicopedagógica, Professor universitário, Tradição universitária, Carreira docente, Competência científica, Competência pedagógica.

KEYWORDS

Psychopedagogic training, University teacher, University tradition, Teaching experience, Scientific competence, Pedagogic competence.

A formação do professor universitário, em Portugal, comparando-a com a dos professores e educadores dos outros sub-sistemas e níveis de ensino e aprendizagem, levanta efectivamente questões distintas, sobretudo quando nos referimos à sua vertente psicopedagógica. E uma primeira questão que se coloca é justamente esta: será que é adequado falar de formação do professor universitário, em Portugal? Nesta linha de questionamento, poderíamos continuar: foi muito diferente a sua formação no passado e no presente? Pretendem-se introduzir alterações no futuro? Quais? Como? Com quem? Em que circunstâncias?

Tentaremos, nas reflexões que se seguem, dar resposta a esta série de questões, embora estejamos conscientes da sua enorme complexidade. Para isso, em vez de recorrer aos historiadores sobre o assunto, optámos por examinar, sob esse ângulo, o Estatuto da Carreira Docente Universitária, Decreto-Lei nº 448/79 de 13 de Novembro, ratificado pela

Lei nº 19/80, de 16 de Julho, e ver como nele emergem a modalidade ou modalidades de formação do professor universitário.

Nesta pequena viagem através do Estatuto da Carreira Docente Universitária, em Portugal, a nossa ideia é a de procurar identificar os factores que determinam a avaliação do professor universitário em grandes momentos da sua progressão na carreira, para percebermos os conteúdos e os processos de formação que lhe estão subjacentes e são considerados necessários para atingir esses objectivos. Os momentos por nós seleccionados, e sem pretendermos evidenciar qualquer ordenação ou hierarquia entre eles, foram: a passagem a assistente, a nomeação definitiva dos Professores Auxiliares e Associados, os concursos para Professor Catedrático e Associado e as provas de agregação.

Pensamos, através desta viagem pelo Estatuto, não apenas poder entender melhor a formação do professor universitário actual, mas também verificar que ela não se afasta muito da sua formação no passado e, sobretudo, perspectivar e discutir a sua formação futura. Nesta formação, centrar-nos-emos particularmente na sua formação psicopedagógica, que é o grande tema em que se enquadra esta mesa redonda e cuja discussão, de alguns anos a esta parte, se reveste de especial importância.

1. A SITUAÇÃO PASSADA

A carreira universitária, num passado recente, como muitos dos presentes ainda se recordam, era extremamente longa e, convenhamos, de difícil acesso, só para alguns eleitos da sorte ou favorecidos por um grau muito elevado de inteligência. Eram efectivamente os QIs ou as notas obtidas nas disciplinas do curso que determinavam, em grande medida, a selecção dos melhores. Normalmente, os potenciais eleitos eram seguidos desde cedo pelos seus mestres e quando chegavam ao último ano recebiam convites para monitores ou assistentes. Restava apenas obedecer a determinados procedimentos de natureza administrativa para entrar e prosseguir na carreira. A sua tarefa era, em grande parte, trabalhar para os professores e, sob a sua orientação, assegurar as aulas práticas ou teórico-práticas, fazer pesquisas nas bibliotecas e elaborar resumos ou sínteses das mesmas, colaborar na elaboração de comunicações e conferências para colóquios e congressos, na organização das sebtentas para os alunos, preparação de artigos e outras publicações.

Convém, no entanto, referir que, em Portugal, os assistentes e professores auxiliares, por razões conjunturais, beneficiaram de um estatuto mais autónomo, em relação aos seus pares do Centro e Norte da Europa, em que, os professores, em muitos casos, tinham a trabalhar consigo um número considerável de assistentes, como, por exemplo, na Universidade Católica de Lovaina, que é aquela que conheço melhor.

Era neste quadro que o jovem universitário se formava e desenvolvia o seu próprio trabalho científico, pedagógico, a sua investigação para a realização do grande objectivo da sua carreira: a elaboração da tese para a obtenção do grau de doutor, como a grande obra a realizar. Também era com doutoramento que lhes era conferida uma certa autonomia científica e pedagógica. Este processo formativo, no interior do grupo em torno da cátedra do professor responsável pela área, constituía, na verdade, uma longa "tarimbagem", cujo objectivo era o de que todos os elementos da equipa fossem competentes cientificamente, aptos e actualizados na docência das respectivas disciplinas e produzissem trabalhos de

referência junto dos seus pares. Era a "schola" e o grupo que não fizesse escola acabava por não se impor nem ser verdadeiramente reconhecido.

O Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU) portuguesa recolhe efectivamente esta longa tradição. Para isso, basta, por exemplo, referir a orientação que é dada para a elaboração do parecer dos dois professores catedráticos designados pelos conselhos científicos para a nomeação definitiva dos professores catedráticos e associados, onde se diz que ele deverá ser circunstanciado e fundamentado. "Na elaboração do parecer ter-se-ão sempre em conta, no que concerne ao período abrangido pelo relatório, os seguintes factores:

- a) Competência, aptidão pedagógica e actualização;
- b) Publicação de trabalhos científicos ou didácticos considerados de mérito pelos relatores;
- c) Direcção ou orientação de trabalhos de investigação, nomeadamente dissertações de doutoramento ou de mestrado;
- d) Formação e orientação científica e pedagógica de docentes e investigadores" (ECDU, Art. 20º, 4).

Se essas são as competências e os desempenhos sobre que incide a avaliação para a sua progressão e provimento nas categorias de topo, não há dúvida que a sua formação e desenvolvimento profissional não deverá nunca perder de vista esses objectivos.

Na mesma ordem de ideias, o Artigo 49º, sobre a ordenação dos candidatos no concurso para professor catedrático refere que ela terá por fundamento o mérito científico e pedagógico do *curriculum vitae* de cada um deles. (Art. 49º, 1). Na ordenação dos candidatos no concurso para professor associado acrescenta-se "... mas também no valor científico e pedagógico do relatório referido no nº 2 do artigo 44º" (Art. 49º, 2).

Esta mesma orientação aparece bem vincada nas provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica que "incluem a apresentação, justificação e discussão de um relatório, elaborado pelo candidato para uma aula prática ou teórico-prática, sobre um tema do âmbito da disciplina ou do de uma, à escolha do candidato, das do grupo ou departamento em que o mesmo presta serviço" (Art. 59º, 1). E o nº 2 do mesmo artigo especifica:

"Para além do relatório mencionado no número anterior, o candidato optará pela realização de uma das seguintes provas:

- a) Trabalho prático sobre um tema, por ele escolhido, estritamente relacionado com o programa da disciplina referida no nº 1;
- b) Discussão de um trabalho de síntese, escolhido e elaborado pelo candidato, sobre um tema relacionado com o programa da mesma disciplina".

Nas provas de agregação, que constituem um pré-requisito para o concurso de Professor Catedrático, mantem-se a mesma orientação. Ou seja, os candidatos às provas terão que revelar elevada competência científica e pedagógica, cujo mérito é avaliado pelo júri em provas públicas, através da apreciação e discussão pública do currículo do candidato, do relatório sobre uma disciplina do seu grupo e da apresentação de uma lição sobre um tema à sua escolha.

Julgo que nos textos que acabamos de referir perpassa efectivamente toda uma tradição que nos diz bem como se pensava e fazia a formação do professor universitário, em Portugal, para poder vir a exercer com competência as funções que dele se esperam e que estão bem expressas no artigo 4º do ECDU:

"Cumpre, em geral, aos docentes universitários:

- a) Prestar o serviço docente que lhes for atribuído;
- b) Desenvolver, individualmente ou em grupo, a investigação científica;
- c) Contribuir para a gestão democrática da escola e participar nas tarefas de extensão universitária".

Estas funções gerais são especificadas nos artigos: 5º, 6º, 7º e 8º para as categorias de professores, de assistentes e assistentes estagiários e de pessoal especialmente contratado. Em todas, porém, se destacam sempre as dimensões científica e pedagógica, embora a parte científica e de investigação tenha acabado por, em muitos casos, se sobrepor quase exclusivamente à parte pedagógica. O professor universitário deverá ser antes de mais um profundo e actualizado conhecedor do estado actual da ciência e dominar os métodos da investigação científica e suas aplicações tecnológicas. O resto virá por acréscimo. Por outras palavras, o professor universitário deverá ser um bom conhecedor da sua especialidade, aos aspectos pedagógicos e psicológicos tem-lhes sido dada uma importância menor. Esta cultura está ainda muito arraigada nas suas concepções e práticas. Além disso, a alteração deste modo de pensar e de agir é extremamente lenta, embora se comece a notar uma evolução positiva, nestes últimos tempos.

2. A SITUAÇÃO ACTUAL

A formação do professor universitário actualmente, salvo iniciativas episódicas e transitórias, como as do CRUP em meados dos anos 80 sobre a formação pedagógica dos professores universitários, e algumas tentativas pontuais, como as do Instituto Superior Técnico da Universidade Técnica de Lisboa, de facto, reflecte, em boa medida, as concepções da longa tradição universitária. Ou seja, os professores universitários, uma vez seleccionados e contratados para o início da carreira, faziam a sua formação científica, pedagógica, de gestão e extensão universitária no interior do seu grupo disciplinar, área ou departamento em torno dos professores seniores. Não se dispunha nem dispõe, propriamente, de uma formação sistematizada científica, pedagógica ou de gestão do professor universitário.

Exige-se certamente à entrada que sejam seleccionados os melhores entre os licenciados, os mestres, os doutores ou com currículos científicos e pedagógicos relevantes do ponto de vista das próprias instituições. Depois, como o aprendiz ia aprendendo a arte com o mestre, os docentes universitários, os mais jovens e os outros, vão sendo formados pelos professores seniores vendo-os fazer e actuar nas diferentes tarefas da vida universitária, numa dinâmica que não anda longe do cenário do artesanato em que predomina uma certa imitação e modelagem em que o desenvolvimento da escola acaba por ser um dos grandes objectivos a atingir. Julgo que, de facto, a situação, hoje, não é muito diferente, salvo raras excepções e também alguns comportamentos mais recentes que, em nossa opinião, são de sinal negativo, que é um certo "egoísmo e carreirismo acelerado" que se observa sobretudo nas camadas mais jovens dos doutores, ávidas de protagonismo.

Embora possa discordar-se, hoje, desse procedimento de formação do professor universitário, por ele reflectir uma certa perda de autonomia e, mesmo, subordinação ao mestre, não há dúvida que esse processo continha enormes virtualidades como, por exemplo, a formação de grupos e de equipas de trabalho coesas e de grande interesse científico e pedagógico que, nos nossos dias, efectivamente, se estão a perder em nome de egoísmos mal disfarçados e de um carreirismo desenfreado, como referíamos acima, que não olha a meios para atingir os seus objectivos.

Se nessa formação, no interior do grupo, fosse incentivado o interesse pelas questões psicopedagógicas, técnico-didáticas e desenvolvidas algumas unidades de formação mais sistematizadas e aprofundadas, julgo que este modo de formar o professor universitário poderia merecer uma atenção especial para pensar e perspectivar a formação do professor universitário do futuro. É sobre este ponto que gostaríamos de concentrar-nos mais pormenorizadamente no sentido de vincar, em nossa opinião, qual a formação a implementar na preparação e desenvolvimento profissional do professor universitário.

3. A SITUAÇÃO FUTURA

De certa forma, estava já a apontar para uma formação futura desejável para o professor universitário. Aliás, esta é, sem dúvida, a grande preocupação e, certamente, o objectivo maior que aqui nos trouxe. A esta luz, o que vou afirmar e, sobretudo, vindo de alguém das ciências da educação e, designadamente, da Psicologia da Educação, talvez choque algumas pessoas menos atentas às realidades que a sociedade emergente está a mostrar de forma cada vez mais visível. Avançarei essa posição em resposta a duas questões ligadas entre si que se me colocam, com frequência, e que vou formular nos seguintes termos: será que o professor universitário terá de ser formado como os demais professores e educadores dos outros níveis e sub-sistemas de ensino? Será que a formação desses profissionais não teria que ser também profundamente alterada? Embora na nossa tentativa de resposta nos interesse, sobretudo, a primeira, julgo que convém não nos desligarmos inteiramente da segunda.

A minha resposta a essas duas questões é simples, a saber: a) o professor universitário não terá de ser formado como os demais professores e educadores dos outros níveis e sub-sistemas de ensino; b) a formação desses profissionais deveria ser também profundamente alterada.

De qualquer modo, esta minha resposta às perguntas suscitadas exige, com certeza, uma explicação mais pormenorizada. É o que tentarei fazer a seguir, especialmente em relação à primeira porque a segunda não é, directamente, objecto do nosso debate.

1. O professor universitário não terá de ser formado como os demais professores e educadores dos outros níveis e sub-sistemas de ensino

Numa primeira leitura, explicar esta afirmação parece estar a querer tornar claro o óbvio. Naturalmente que o professor universitário não deverá ser formado como os professores e os educadores dos outros níveis de ensino. Os objectos, os conteúdos, os processos, os destinatários da sua actividade científica, investigativa, pedagógica, de gestão e extensão comunitária são, com certeza, muito distintos. Também não poderemos concluir

que o professor universitário não deverá ser formado como um verdadeiro profissional em relação às competências a desenvolver e às funções a desempenhar.

Como sabemos e isso está bem explícito no Estatuto da Carreira Docente, um professor universitário não pode ser apenas um investigador, um especialista nas matérias que lecciona, um pedagogo, um gestor da escola em ligação com a comunidade ou comunidades em que aquela se insere, mas um profissional em que conflua e se articulem de forma equilibrada e otimizada todas essas valências ou dimensões. O professor universitário terá que ser formado, como qualquer outro profissional, com todo o cuidado, adequação e rigor que as funções de natureza científica, pedagógica e de gestão lhe irão exigir no desempenho da sua actividade. Este pressuposto parece-me claramente adquirido e pacífico. Ou seja, o professor universitário, como qualquer outro profissional da educação, terá que dominar o melhor possível os conhecimentos das matérias que ensina ou ajuda os alunos aprender, a descobrir ou a construir; dominar os processos psicopedagógicos e técnico-didáticos para a transformação e comunicação desses conhecimentos aos alunos a que se destinam, dominar os métodos de investigação científica e conhecer bem a filosofia, o funcionamento e a gestão da escola onde exerce. A maneira de o conseguir é que continua a ser discutível e, até, polémica, em alguns casos.

Esta concepção assenta na grande tradição de uma identidade e cultura próprias que as universidades assumiram desde a Idade Média, altura em que foram criadas, e se manteve praticamente inalterada até ao século XIX, em que, segundo a OCDE, a sua "função essencial era a de ministrar instrução de grau avançado nas áreas das Letras e Ciências (especialmente Filosofia, Teologia, Direito e Medicina), preocupando-se com o desenvolvimento intelectual, formação do carácter e socialização dos seus alunos, traços essenciais para as futuras elites dirigentes. As universidades eram concebidas como comunidades de intelectuais que procuravam, de uma forma desinteressada, o avanço dos conhecimentos, tendo importantes responsabilidades na transmissão do conhecimento e da cultura. Segundo o contexto da era medieval, o objectivo principal destas instituições era redescobrir e manter viva a herança cultural, filosófica e religiosa originária da antiguidade clássica" (Conceição et al., 1998, p. 1).

Esta evolução histórica da universidade, de certa forma, converge em três modelos ou paradigmas de universidade surgidos no século XIX:

- a) O modelo inglês, que tem como principal defensor o Cardeal Newman e está ligado ao paradigma da personalidade, em que se dá especial ênfase à formação liberal e integral do indivíduo. Este modelo está ainda muito patente nas instituições inglesas e americanas, sobretudo, nas de recorte mais tradicional (por exemplo, a Brown University, em Providence, Rhode Island, Estados Unidos, que tive a oportunidade de visitar recentemente).
- b) O modelo francês ou napoleónico, mais ligado ao paradigma da educação profissional, caracterizado pela separação entre as instituições de ensino e os centros de investigação.
- c) O modelo alemão ou humboldtiano coloca grande ênfase na investigação nas universidades. Os princípios base da universidade, segundo Humboldt, seriam: a autonomia, o ensino através do conhecimento académico, a liberdade da vida académica, a unidade entre a investigação e o ensino.

O desenvolvimento industrial do século XIX e XX, apoiando-nos ainda na posição de Conceição *et al*, com a qual estamos fundamentalmente de acordo, "alargou a base de emprego de profissionais qualificados, levando a um grande desenvolvimento das universidades, especialmente daquelas ligadas às áreas industriais e tecnológicas. Por outro lado, assistiu-se a uma progressiva independência das universidades em relação ao poder religioso, a qual foi acompanhada, nos países da Europa Continental, por uma maior independência face ao Estado" (1998, p. 1).

Nestes últimos cinquenta anos, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, a educação, a ciência e a tecnologia desenvolveram-se aceleradamente, tendo contribuído decisivamente para o progresso e bem-estar social. É possível, durante esse tempo, identificar claramente dois períodos: a) de fins da Segunda Guerra Mundial até ao início dos anos 70, em que se verifica uma expansão dos sistemas de educação e de ciência e tecnologia e b) de meados da década de 70 até a actualidade, em que se dá um abrandamento em relação ao período anterior.

"Mais recentemente, referem os mesmos autores, tem emergido a percepção de que se vive hoje em uma nova fase, caracterizada por uma crescente importância económica da criação e circulação do conhecimento", e sobretudo, acrescentaríamos nós, com António Damásio e outros, pelo re-ordenamento da ciência à luz de uma nova racionalidade subjacente à nova epistemologia que o paradigma emergente veio tornar mais perceptível.

Penso que é neste quadro que se deverá colocar a formação do professor universitário, em Portugal, e, designadamente, a necessidade de reforçar, em termos práticos, a sua formação psicopedagógica.

É claro que a sua formação deverá ser pensada em função do seu perfil profissional com exigências acrescidas na dimensão dos conhecimentos teóricos e aplicados, nos comportamentos, atitudes e valores, na sua capacidade de comunicação. Mas onde os problemas se colocam, de uma maneira mais aguda, é na questão de saber *como formar este profissional com todas essas valências de um modo eficaz e adequado para que ele adquira, de facto, essas competências, quer ao nível dos conhecimentos científicos e pedagógicos, quer ao nível das atitudes e capacidades de comunicação.*

Para responder a estes problemas, duas tendências se têm confrontado ultimamente: uma mais ligada com a tradição e outra inspirando-se, de certa forma, na formação dos profissionais de outros sub-sistemas e níveis de ensino.

Começamos pela segunda dessas tendências. Os pressupostos dos seus defensores poderiam condensar-se nos pontos seguintes:

1. Estabelecer planos de formação psicopedagógica curricular, de modo sistematizado, como se faz, normalmente, em relação aos profissionais, professores e educadores de outros níveis e subsistemas de ensino;
2. Organizar modalidades de apoio à prática docente com a supervisão de professores experientes e à especificamente treinados para o efeito.

Em algumas universidades, pelo menos em Portugal e no Brasil, foram realizadas ou estão em curso uma ou outra tentativa que se aproximam desta tendência ainda que com bastante flexibilidade e, sobretudo, recorrendo a professores nacionais e estrangeiros de reconhecido mérito nas matérias do respectivo plano de formação estabelecido e bem aceites

pela comunidade académica. Segundo íria Brzezinski, existe uma universidade particular brasileira que está a implementar uma experiência em que são ministrados uma série de cursos da área das Ciências da Educação e das Ciências Sociais a professores universitários que são obrigados a fazê-los. Pelo que conheço da Universidade Portuguesa, uma formação desta natureza, imposta ao professor universitário, não teria grande sucesso.

A outra tendência é a que referia em primeiro lugar por ser aquela que, em minha opinião, se liga mais directamente com a longa tradição universitária e com a qual me identifico mais, neste momento. A razão é simples e poderia ser apresentada também com base em alguns pressupostos que me parecem começar a suscitar um certo consenso dentro da comunidade académica e oferecem uma razoável consistência com o enquadramento teórico subjacente a toda esta reflexão, a saber:

1. Um primeiro pressuposto liga-se com a grande tradição histórica das universidades e com o facto de que os professores estão convencidos de que nem a ciência nem a pedagogia se aprendem com cursos de instrução teórica ou com "receitas". Acham que isso é puro "blá, blá", sobretudo vindo dos especialistas das Ciências da Educação ou da Didáctica ou Metodologias de Ensino. Sabemos que as coisas não são tão lineares, mas é assim que ainda pensam ou, pelo menos, o manifestam publicamente a grande maioria dos nossos colegas.

2. Num segundo pressuposto faria apelo a uma atitude que também se aunda numa longa tradição embora, talvez, tenha sido Carl Rogers que, a partir dos anos 50, diante dos seus pares, lhe deu voz com mais intensidade e que poderíamos condensar nesta afirmação: ninguém ensina nada a ninguém, todos aprendem a partir da sua própria experiência.

3. Um outro pressuposto assentaria na ideia de que a formação científica e pedagógica do professor universitário terá de fazer-se no interior da equipa, com os professores mais ou menos experientes e os recém-chegados, em ligação estreita com a prática investigativa e docente, a gestão da escola e o serviço à comunidade.

4. Num quarto pressuposto chamar-se-ia a atenção de que a investigação e o ensino (a docência) são duas realidades inseparáveis. Um curso poderá tornar-se não só numa oportunidade de investigação, mas também numa contribuição para o ensino como saber, que Shulman designa como "scholarship of teaching" (1998, p. 5). E este mesmo autor refere ainda que, para uma actividade poder ser designada como saber "as scholarship", ela deveria, pelo menos, manifestar três características-chave, a saber: *ser pública*, *ser susceptível de revisão crítica e de avaliação* e *ser acessível ao intercâmbio e ao uso* de uma comunidade escolar.

5. Num quinto pressuposto far-se-ia apelo à formação do professor universitário, a uma atitude fundante e fundamentante de abertura e disponibilidade para olhar para as questões da formação pedagógica com os mesmo interesse e seriedade com que se olha para as questões científicas e de investigação.

6. E, por último, num sexto pressuposto, na formação do professor universitário, hoje é um imperativo estar atento e aberto à inovação científica, artística e tecnológica que acontece a ritmos vertiginosos.

Com base nos pressupostos que acabamos de alinhar e que não andam longe das linhas mestras que detectámos na rápida viagem que fizemos pelo Estatuto da Carreira Docente Universitária, em Portugal, e atravessam igualmente os três paradigmas

identificados na evolução das universidades, fácil é concluir que a formação do professor universitário do futuro não poderá afastar-se muito deste modelo. Uma formação em que os mais novos e inexperientes sejam orientados pelos mais velhos e experimentados, a actividade de ensino seja encarada como área sobre a qual se constitui o saber, o guião (syllabus) da disciplina seja discutido e construído em conjunto, o portfolio do docente ou do aluno utilizado como instrumento de ensino, aprendizagem e avaliação, escolas em que se desenvolvam comunidades de ensino e aprendizagem colaborativas e criativas, centros de recursos em que se promova um ensino reflexivo, ambientes de comunicação e colaboração em que se utilizem as redes informáticas para desenvolver materiais de ensino e aprendizagem e se atenda aos estilos e aos ritmos das pessoas. Eis algumas ideias que pude recolher na Brown University, em Providence, Rhode Island, Estados Unidos da América, enquanto preparava esta intervenção sobre a formação dos professores universitários, em Portugal. Esta formação é organizada e dinamizada pelo Sheridan Center que, além de mobilizar os professores assistentes (*teachers assistants*) e os professores mais experimentados e conceituados da Universidade (*teachers fellows*), recorre a especialistas exteriores, como Lee Shulman que, em 1997, veio à Brown proferir uma conferência subordinada ao tema: *On reflective teaching in higher education* e trabalhar e reflectir com os TAs e os TFs, no âmbito das actividades do Sheridan Center.

Julgo que é nesta linha que deverá ser concebida e realizada, actualmente e no futuro, a formação do professor universitário, em Portugal. Não através de cursos de recorte clássico integrados num determinado plano curricular, mas de um modo dinâmico e permanente no interior das próprias equipas de investigação e docência e no fluxo e refluxo de uma reflexão conjunta sobre tudo que acontece na vida da escola, atribuindo igual importância e dignidade às questões de ensino-aprendizagem e de investigação.

2. A formação dos profissionais dos outros níveis de ensino deveria ser também profundamente alterada

Embora não me queira deter, neste momento, sobre a formação destes profissionais, por isso se afastar dos objectivos desta reflexão, gostaria, no entanto, de dizer que aí se deveriam introduzir também profundas alterações. O professor destes níveis de ensino deveria ser igualmente formado em ligação mais estreita com os seus pares mais experientes quer na parte mais teórica quer mais aplicada no interior dos respectivos grupos e na intersecção com outros grupos da escola, sem prejuízo do apoio e a colaboração de outras instituições exteriores e, designadamente, das instituições do ensino superior.

Uma perspectiva desta natureza, porém, pressupõe uma outra concepção de formação, de ensino-aprendizagem, de desenvolvimento, de escola (Tavares, 1996).

Em jeito de conclusão, gostaria apenas de induzir alguns corolários em que, de certa forma, ficaria condensado tudo o que foi dito anteriormente, a saber:

1. É preciso manter o princípio da necessidade de formação do professor universitário como resposta a um desejo e a uma urgência, vinda do interior das próprias academias, que, nos nossos dias, parece cada vez mais visível.

2. Essa formação terá que fazer-se em moldes sérios, organizados e eficazes, mas com grande flexibilidade.

3. Essa formação deverá partir da vontade dos próprios universitários e desenvolver-se no interior dos grupos de investigação e de ensino-aprendizagem com o apoio e a reflexão de elementos de reconhecido mérito científico e pedagógico, internos e externos à instituição.

4. Essa formação deverá assentar em relações interpessoais autênticas, saudáveis, equilibradas, recíprocas, de confiança, positivas ainda que dialécticas e triádicas (Tavares, 1996, pp. 57-59) e assentar em atitudes de abertura e disponibilidade para a inovação científica, tecnológica, artística e ética.

5. Nessa formação, a investigação e a docência devem ser consideradas ao mesmo nível, em importância e dignidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Decreto-Lei nº 448/79 de 13 de Dezembro, ratificado pela Lei nº 19/80 de 16 de Julho.
The Teaching Exchange (1997). The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning, Providence: Brown University.
- BRZEZINSKI (1997) (Org.). *LDB Interpretada: Diversos Olhares se Entrecruzam*. São Paulo: Cortez Editora.
- CONCEIÇÃO, P.; DURÃO, D.F.G.; HEITOR, M.V. e SANTOS, F. (1998). *Novas Ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press.
- SHULMAN, L. (1998). "Course anatomy: the dissection and analysis of knowledge through teaching". In Pat Hutchings (Ed.), *The Course Portfolio. How Faculty Can Examine their Teaching to Advance Practice and improve Student Learning* (pp. 5-12). Washington: AAHE.
- TAVARES, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve. Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.