

A RELAÇÃO «SABER CIENTÍFICO» E «EXPERIÊNCIA» NA PROFISSÃO DOCENTE

*Maria do Carmo Vieira da Silva**

Introdução

Num momento em que o Ensino Superior se prepara para implementar o Processo de Bolonha, que a Portaria N°1097/2005, de 21 de Outubro, fixa o quadro regulador das condições para a realização da prática pedagógica e que se encontra em discussão quer o Anteprojecto de Decreto-Lei *Graus académicos e diplomas do ensino superior*, quer uma proposta de revisão das habilitações e condições de acesso à docência, nos ensinos básico e secundário, novos desafios se colocam aos professores. Estes implicam mudanças nem sempre fáceis de aceitar e de às mesmas aderir. Com efeito, para *mudar* é preciso aderir à mudança; é preciso *saber* que a profissão docente se constrói e reconstrói todos os dias na sala de aula, na escola, na comunidade educativa, na sociedade e, também, em interacção com o global / o mundo, num processo de questionamento e de formação permanentes.

Ser professor, hoje, é mais exigente do que o foi *ontem*. Ao professor *instrutor*, fonte e transmissor de conhecimento, sobrepôs-se o professor *educador*, fonte e gestor de conhecimentos, dinamizador de processos de ensino e de aprendizagem, questionador da realidade, impulsionador de atitudes e de comportamentos.

Novos papéis que Postic (1984) situa em: a mediação entre o mundo social actual e o aluno; a desmistificação de imagens que se julga, muitas vezes, construírem a verdade; o confronto de factos e a sua ordenação, re-colocando-os historicamente e extraindo o seu significado; a cooperação com os alunos; o fornecimento de instrumentos para uma investigação objectiva e

* Prof.^a Auxiliar. Departamento de Ciências da Educação.

uma análise crítica de diferentes opiniões ou ideologias. Papéis que exigem uma disponibilidade de espírito, uma honestidade intelectual e um empenhamento na função de professor (*idem*).

Também Tedesco (2000) se refere à importância da profissão docente, acentuando a sua relevância na ajuda à construção da identidade do aluno, através de uma articulação da racionalidade com a subjectividade, tendo em conta: o desenvolvimento da personalidade; o saber trabalhar em equipa; o pensamento sistémico; a solidariedade; a criatividade; a responsabilidade; o saber optar; a capacidade para resolver problemas; a motivação para o esforço.

Em síntese, a profissão docente assume-se como fundamental quer na formação das gerações mais jovens quer na formação de adultos. Assume-se, igualmente, como uma profissão exigente e permanentemente desafiadora para aqueles que decidiram abraçá-la.

1. *Ciclos de vida dos professores*

Os Estudos centrados no professor e no seu desenvolvimento profissional, ao longo da sua carreira, têm revelado atitudes e comportamentos que permitem, de alguma maneira, encontrar percursos que se podem, *grosso modo*, classificar de experiências positivas ou negativas, gratificantes ou frustrantes, para o docente. Estas repercutir-se-ão, inevitavelmente, na relação pedagógica que esses docentes estabeleceram ou estabelecem com os seus alunos, assim como no investimento profissional feito pelos mesmos.

Tomando como referência Sikes (1985), Huberman (1990) e Leithwood (1992) (citados por García, 1999), e estabelecendo uma comparação entre os *ciclos de vida* definidos por cada um destes autores, é possível verificar aproximações muito significativas nas várias etapas por eles definidas.

À excepção de Leithwood, que define seis etapas, Sikes e Huberman situam o percurso profissional do professor em cinco etapas, que se desenvolvem desde a entrada na carreira até à reforma ou jubilação. Não tomando em conta nem o período de tempo definido para cada etapa nem a faixa etária dos docentes, definidos pelos três autores, centrar-nos-emos nos pontos que nos pareceram relevantes e caracterizadores de cada uma.

Assim, a primeira etapa é definida como *exploração* (Sikes), *entrada na carreira* (Huberman) e *desenvolvimento de aptidões de sobrevivência* (Leithwood) (Quadro nº 1).

Quadro nº 1: Ciclos de Vida dos professores

ETA-PAS	SIKES (1985)	HUBERMAN (1990)	LEITHWOOD (1992)
1ª	Exploração .Problemas disciplinares. .Domínio dos conteúdos.	Entrada na carreira .Sobrevivência (choque com a realidade). .Descoberta.	Desenvolvimento de aptidões de sobrevivência .Domínio de modelos de ensino. .Incapacidade de reflectir sobre a escolha de um modelo de ensino.
2ª	Intermédia .Maior interesse no ensino do que no domínio dos conteúdos.	Estabilização .Maior domínio das técnicas de ensino. .Mais facilidade em lidar com os alunos.	Competências nas aptidões básicas de ensino .Uso de diferentes modelos de ensino.
3ª	Estabilização .Procura de competência no trabalho.	Experimentação .Diversificação de métodos de trabalho. .Experimentação de novas práticas. .Sentimento de rotina.	Flexibilidade de ensino .Necessidade de conhecer outros modelos de ensino, adequados aos seus alunos.
4ª	Novos papéis na Escola .Professores empenhados. .Professores amargurados, críticos e cínicos (não se adaptam às mudanças).	Procura de estabilidade .Professores serenos e distanciados afectivamente dos alunos. .Professores conservadores, estagnados, queixando-se dos colegas, dos alunos e do sistema.	Competência profissional .Aplicação de diferentes modelos de ensino.
5ª	Preparação da reforma / jubilação .Abrandamento na disciplina e nas exigências para com os alunos.	Preparação da reforma / jubilação .Professores preocupados com a aprendizagem dos alunos. .Professores defensivos. .Professores desencantados e cansados, podendo ser frustrantes para os jovens.	Contribuição para o desenvolvimento didáctico dos colegas .Desempenho de actividades de assessoria, tutoria e supervisão.
6ª			Participação em decisões educativas de alto nível .Capacidade para exercer liderança formal e informal. .Amplio quadro conceptual para compreender decisões a nível do sistema educativo.

O domínio dos conteúdos e a preocupação com os problemas disciplinares, que os alunos poderão ocasionar, são salientados por Sikes nesta etapa de *exploração*, enquanto Huberman dá relevância à descoberta e, em paralelo, a atitudes de sobrevivência, face ao choque com a realidade. Se, para uns, esta etapa se apresenta fácil, porque conseguem manter relações positivas com os alunos e um considerável sentido de domínio do ensino e de entusiasmo, para outros a carga docente excessiva, a ansiedade, as dificuldades de relação com os alunos, os sentimentos de isolamento tornam-na difícil. A incapacidade para reflectir sobre a escolha de um modelo de ensino é referenciada por Leithwood, embora o professor domine competências de gestão da classe / turma e utilize diferentes modelos de ensino.

A segunda etapa é definida como *intermédia* (Sikes), *estabilização* (Huberman) e *competência nas aptidões básicas de ensino* (Leithwood). Trata-se de uma fase de estabilidade, caracterizada por um maior interesse do professor no ensino do que no domínio dos conteúdos, segundo Sikes. Huberman acentua o maior domínio, por parte do professor, das técnicas de ensino e a maior facilidade em lidar com os alunos. O professor compromete-se deliberadamente com a profissão, actua com maior independência e sente-se razoavelmente integrado e aceite pelos seus pares, colegas de profissão. Leithwood refere que se trata de uma etapa de domínio de competências de gestão da classe e de uso de diferentes modelos de ensino, assim como de segurança na avaliação formativa dos alunos.

A terceira etapa apresenta-se como de *estabilização* (Sikes), *experimentação* (Huberman) e *flexibilidade de ensino* (Leithwood). Para Sikes constitui um período de grande capacidade física e intelectual do professor que este aproveita para se tornar mais competente no seu trabalho. Huberman diferencia posicionamentos diversos nesta etapa, que define de *experimentação* ou *diversificação*. Para uns é uma fase de canalização de energias para melhorar a capacidade como docente, diversificando métodos de trabalho e experimentando novas práticas, assim como procurando a promoção profissional através do desempenho de funções administrativas. Para outros é uma fase de redução paulatina de compromissos profissionais e, até, de dedicação a outra actividade paralela, acentuando-se um sentimento de rotina no trabalho.

A quarta etapa é catalogada por Sikes, Huberman e Leithwood respectivamente de *novos papéis na escola*, *procura de estabilidade* e *competência profissional*. Para Sikes, trata-se de uma etapa em que o professor já se adaptou, podendo, por conseguinte, adoptar novos papéis na escola e no sistema educativo. Contudo, nem todos os docentes se comportam da mesma maneira: uns assumem compromissos e responsabilidades, acreditando que é esse o seu dever; outros não se adaptam às mudanças e ficam, segundo o autor, amargurados, críticos e cínicos. Para Huberman, esta etapa corres-

ponde a uma procura de situação profissional estável. Contudo, pode ser, também, uma fase de mudança mais ou menos traumática para os docentes que, frequentemente, se questionam sobre a sua própria eficácia profissional. Assim, é possível encontrar dois tipos de professores: os serenos e distanciados afectivamente e os conservadores. Os primeiros sentem-se menos enérgicos, inclusivamente menos capazes, mais relaxados e menos preocupados com os problemas da classe / turma, mais distanciados afectivamente dos alunos. Deixam de se preocupar com a sua promoção profissional e convertem-se na coluna vertebral da escola, em guardiões das suas tradições. Os conservadores estagnam, tornam-se amargurados, manifestam pouco interesse pelo seu desenvolvimento profissional e queixam-se sistematicamente de tudo: dos colegas, dos alunos e do sistema.

Finalmente, para Leithwood, trata-se de uma fase de competência profissional ampla e reflexiva: tomam a gestão da classe / turma integrada num programa e já não tratada de forma independente; aplicam um amplo repertório de modelos de ensino; avaliam os alunos, formativa e sumativamente, utilizando técnicas variadas.

A quinta etapa, e última para Sikes e Huberman, é identificada por estes dois autores como de *preparação da reforma / jubilação*, enquanto Leithwood a define como *contribuição para o desenvolvimento didáctico dos colegas*. Sikes referencia-a como um afrouxamento da disciplina, por parte do professor, assim como das suas exigências face aos alunos. Para Huberman, esta etapa contempla três padrões de professor: o *positivo*, que se interessa ainda mais pela sua especialização, se mostra preocupado com a aprendizagem dos seus alunos e trabalha com os colegas com quem se dá melhor; o *defensivo*, menos optimista e menos generoso; o *desencantado*, que adopta padrões de desencanto em relação às experiências passadas, está cansado e pode mesmo ser uma frustração para os seus colegas mais jovens. Por sua vez Leithwood inclui, nesta fase, os docentes que desempenham actividades de assessoria, tutoria e supervisão de colegas que se encontram em etapas anteriores.

Leithwood é, dos três autores referenciados, o único que define uma sexta etapa: *participação em decisões educativas de alto nível*. Caracteriza-a como uma fase em que o professor: manifesta capacidade para exercer liderança formal e informal, quer dentro quer fora da escola; possui um amplo quadro conceptual, que lhe permite compreender as relações entre as decisões a diferentes níveis no sistema educativo; detém informação consistente sobre política a diferentes níveis.

Independentemente das etapas enunciadas, o facto é que elas remetem para perfis de professor e para formas de estar, ao longo da vida profissional. Ambos são o resultado não só de uma personalidade e de uma formação pessoal mas também do modo como cada docente foi gerindo os seus

sucessos e as suas dificuldades e frustrações, com o modo como cada um soube conciliar o seu saber científico – da(s) área(s) disciplinar(es) e das ciências da educação – com a experiência.

2. O professor entre o *saber científico* e a *experiência*

O início da vida profissional do professor é alicerçado, de um modo geral, no saber científico que adquiriu na sua área disciplinar, ou áreas disciplinares, quando não se trata de um professor generalista – entenda-se professor do 1º ciclo do ensino básico. Com efeito, a maior parte da sua formação foi dedicada a uma ou duas áreas específicas do conhecimento, surgindo a formação em ciências da educação integrada ou complementar à anterior. O domínio desses conteúdos científicos disciplinares dá-lhe a segurança necessária para iniciar a sua vida profissional, relativizando, de alguma maneira, o receio e medo mesmo que lhe causa a possível indisciplina dos alunos. Na verdade, a sua reduzida, ou mesmo nula, experiência no terreno não lhe permite facilmente adequar *modelos de ensino* aos seus alunos, nem escolher com prontidão e eficácia as estratégias mais pertinentes para as turmas com que trabalha e para as dificuldades individuais dos alunos que se lhe apresentam. O professor precisará de tempo para interiorizar o saber científico que recebeu das diferentes disciplinas das ciências da educação, articulá-lo e refundi-lo.

Quando em sala de aula, e perante as situações que se lhe deparam, o professor tem de tomar decisões para as quais não há receitas fixas nem respostas únicas. Elas serão cada vez mais elaboradas à medida que o professor for reflectindo sobre a positividade ou negatividade da decisão tomada, da sua eficácia e pertinência, do resultado efectivo que a mesma teve no aluno, sempre suportada e justificada no saber científico.

É esta prática da reflexão, ancorada em saber científico, que dará corpo à *experiência* profissional de cada docente.

Contudo, a referência a *experiência* está muito associada, em contexto de Escola, ao modo, pouco reflectido cientificamente, como o professor resolve as situações que acontecem em sala de aula, ao modo como responde aos desafios dos alunos, às suas dificuldades de aprendizagem, aos seus problemas, às suas provocações mesmo. Como consequência, este *saber*, construído sobre a experiência, torna-se *saber científico*, de sucesso, e é transmitido como receita pessoal aos colegas. Trata-se de um saber pouco reflectido relativamente à análise da situação, às opções tomadas e aos resultados obtidos, ainda que considerado eficaz pelo próprio e tornado, até, entre pares sinónimo de diferenciação profissional – os mais velhos /experientes e os mais novos /inexperientes –, de um certo estatuto.

Não se trata de desvalorizar o *saber da experiência* dos professores, mas, antes, acentuar a importância desse saber quando construído a partir da reflexão.

Danvers (2003: 258) afirma que a experiência não é uma arte bruta; para ser formadora, tem de ser construída e reflectida. Refere, ainda, que saber, perceber, sentir, agir, representam níveis de implicação diferenciados e probabilidades crescentes de um verdadeiro conhecimento (ibidem).

O trabalho do professor, em sala de aula, é actualmente marcado por um alto nível de imprevisibilidade, que resulta da importância que é dada à interacção professor/alunos, alunos/professor e alunos/alunos e à tão desejada participação activa e efectiva dos alunos no processo de ensino/aprendizagem. A sala de aula não é mais um espaço unidireccional de comunicação, tutelado pelo professor. É, sim, um espaço de interacção do grupo turma (do qual o professor faz parte) para: ensinar, aprender, compreender o que se aprende, relatar experiências de vida. *Aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver com os outros* constituem os quatro grandes pilares da Educação para o séc. XXI, definidos pelo Relatório Delors.

Ao professor exige-se a preparação cuidada do trabalho a desenvolver com os seus alunos e que passa pela definição de objectivos, pela gestão dos conteúdos programáticos, pela sua adequação aos destinatários, pela escolha dos métodos e técnicas de ensino/aprendizagem, pelas actividades a propor (em e extra aula), pela selecção e elaboração de materiais e pela avaliação dos resultados, tendo como elemento aglutinador o desenvolvimento de competências. Todo este trabalho pessoal prévio (porque mesmo que preparado com colegas não dispensa a adequação à turma(s) específica(s) onde vai ser desenvolvido) é exigente, demorado, e quanto mais preciso for maior será a probabilidade de integrar os contributos dos alunos, os saberes que os mesmos trazem da chamada *escola paralela*. Os métodos activos, a interacção não são meras palavras de circunstância, mas antes formas de estar em sala de aula de grande dinâmica entre todos os elementos do grupo/turma.

Por outro lado, a *escola paralela* não se reduz unicamente aos conhecimentos e saberes adquiridos através dos meios de comunicação social, da internet, da família, dos amigos e das comunidades de pertença. Refere Mialaret (1980:14) que *as aquisições e as informações possuídas por uma criança à saída da escola provêm, numa percentagem muito significativa, desta escola paralela*. Ela inclui, também, toda a problemática das vivências pessoais de cada aluno, os seus problemas e dilemas de vida que, muitas vezes, de uma forma avassaladora, «entram» na sala de aula e se impõem, alterando planos de aula e destabilizando até o clima da mesma.

Quanto mais cuidadosamente o professor planificar o trabalho a realizar em sala de aula com os seus alunos maior probabilidade terá de responder ao

imprevisível e/ou de ajudar os seus alunos a atingir os objectivos definidos, a partir de intervenções e contributos que, à partida, pareceriam desadequados, descontextualizados, disparatados, por vezes. Afinal, o que o professor faz é ajudar o aluno a reflectir sobre o que disse ou o que fez, tornar significativo o acto, atribuir sentido.

Afirma Savater (1997: 32)¹ que a verdadeira educação não só consiste em ensinar a pensar mas também em aprender a «pensar sobre o que se pensa» e este momento reflexivo – aquele que com maior nitidez assinala o nosso salto evolutivo em relação a outras espécies – exige constatar a nossa pertença a uma comunidade de criaturas pensantes. E continua: o primeiro objectivo da educação consiste em tomarmos consciência da «realidade» dos nossos semelhantes. Isto é: temos de aprender a ler as suas mentes, o que não equivale simplesmente à destreza estratégica de prever as suas reacções e adiantarmo-nos a elas para condicioná-las a nosso favor, mas antes implica atribuir-lhes estados mentais iguais aos nossos e inclusivamente deles dependendo a própria qualidade dos nossos. O que implica considerá-los «sujeitos» e não meros objectos; protagonistas da sua vida e não meros comparsas ociosos da nossa (op. cit.: 34).

A realidade dos nossos semelhantes implica que todos somos protagonistas do mesmo conto: eles contam para nós, contam-nos coisas e ao ouvi-los ganha sentido o conto que nós próprios também vamos contando... Ninguém é pessoa solitária e isoladamente; é-se sempre pessoa «entre» pessoas: o sentido da vida humana não é um monólogo mas antes provém do intercâmbio de sentidos, da polifonia coral. Em primeiro lugar, a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis (idem: 34-35).

Em síntese, a profissão docente exige profissionais bem preparados. Por isso, é fundamental o tempo da formação inicial, assim como o será, também, o da formação ao longo da vida. Contudo, é durante a formação inicial que devem ser lançadas as bases, delineados os caminhos que permitam ao futuro professor, posteriormente e por si, ser capaz de dar continuidade ao seu percurso, de aperfeiçoar e adquirir novas competências. Sendo um tempo de aprendizagem, é também o tempo de aprender a pensar sobre, de aprender a «construir a reflexão». Como consequência, também a formação tem de encontrar rumos novos, experimentar outras metodologias, responder aos desafios dos novos tempos, sempre com qualidade e exigência.

¹ A tradução é da responsabilidade da autora deste artigo.

3. O Processo de Bolonha e o professor reflexivo²

Os vários documentos produzidos a propósito do Processo de Bolonha têm acentuado a importância do papel do professor como elemento crucial na experiência de aprendizagem dos aprendentes, quer eles sejam crianças, jovens ou adultos. Os professores são mesmo definidos como peças-chave na evolução dos sistemas educativos e na implementação das reformas que poderão fazer da União Europeia o maior condutor de conhecimento no mundo em 2010. Reconhece-se, ainda, que uma educação de qualidade proporciona aos aprendentes não só satisfação pessoal como também melhores capacidades sociais e oportunidades de emprego diversificadas.

À profissão docente é reconhecido o seu importante papel na sociedade, no desenvolvimento do potencial humano e na formação das gerações futuras. Como consequência, a prioridade centra-se na formação de professores, inicial e ao longo da vida.

Quatro grandes princípios são definidos, relativamente à profissão docente: *profissão qualificada, profissão alicerçada na aprendizagem ao longo da vida, profissão móvel e profissão baseada em parcerias.*

Ao ser entendida como uma profissão qualificada, cabe às instituições de ensino superior ou seus equivalentes a formação de professores. Esta formação contemplará a aquisição de conhecimento científico relativo à(s) área(s) disciplinar(es) e conhecimento de pedagogia, assim como terá em conta o desenvolvimento de capacidades e de competências para apoiar e guiar os aprendentes e a compreensão da dimensão social e cultural da educação. Estas aquisições são vistas como permitindo aos professores responder às necessidades de cada aprendente de um modo inclusivo, focalizando a educação dos mesmos em competências práticas e numa base académico-científica.

² Os elementos relativos ao Processo de Bolonha foram construídos a partir dos documentos que, a seguir, se enumeram, retirados da internet em Julho de 2005: *Report from Education Council to the European Council on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems*. Council of the European Union, Brussels, 14 February 2001. *Implementation of «Education and Training 2010» – Work Programme: Key competences for life-long learning. A European reference framework*. European Commission, November 2004. *Commission Staff Working Paper «Progress towards the Lisbon objectives in education and training – 2005 Report»*. Commission of the European Communities, Brussels, 23 March 2005. *Improving the Quality of Teachers and Trainers. 2005 Report*. Commission of the European Communities, Brussels, 23 March 2005. *Common European Principles for Teachers Competences and Qualifications*. European Commission, 15 March 2005. *European Testing Conference on Common European Principles for the Competences and Qualifications of Teachers*. Hannele NIEMI, Vice-Rector, University of Helsinki, Workshop 3. *Conclusions du Conseil concernant les nouveaux indicateurs en matière d'éducation et de formation*. Journal Officiel de l' Union Européenne, 24 Mai 2005.

O princípio de profissão baseada em parcerias pressupõe o trabalho colaborativo entre instituições de formação de professores, com as escolas, com a indústria e com outros. Pressupõe, ainda, que a formação de professores deva ser, por si, objecto de estudo e de investigação.

Estes princípios articulam-se com quatro ideias-chave: *relação activa e intensa com o trabalho de investigação; resposta aos desafios da sociedade do conhecimento; professores como consumidores e produtores activos de conhecimento; multidisciplinaridade.*

A primeira ideia-chave acentua a relação activa e intensa entre a formação de professores e o trabalho de investigação nas diferentes disciplinas. Como consequência, os professores têm de estar familiarizados com a investigação mais recente, na sua área científica e na pedagogia, e possuir uma literacia científica crítica.

A segunda ideia-chave defende que a formação de professores tem de preparar docentes capazes de responder aos constantes desafios da sociedade do conhecimento. Face a esta exigência, os professores terão de ter uma base sólida de conhecimento nas diferentes disciplinas necessárias ao seu trabalho e, em paralelo, terão de ter as suas próprias experiências de criação de conhecimento. Para isso, a formação de professores deve apetrechar os futuros professores com competências para poderem analisar situações como investigadores, tomarem decisões e retirarem conclusões, a fim de poderem actuar ou mudar algo numa situação específica. Nesta perspectiva, o desenvolvimento do espírito crítico e da capacidade para reflectir são fundamentais.

Ao entender a formação de professores como multidisciplinar e compreendendo diversas componentes, de novo se remete para a importância do conhecimento científico, da área disciplinar e da pedagogia, e para as competências necessárias para guiar e apoiar os aprendentes. Contudo, acentua-se, também, a compreensão das dimensões social e cultural da educação, de forma a permitir aos professores responderem às necessidades individuais dos aprendentes de um modo inclusivo. Acentua-se, ainda, a capacidade para o professor expandir e aprofundar a sua vida profissional, através das suas próprias observações na sua prática profissional e através de uma reflexão crítica.

Em conformidade com estas ideias-chave, o Processo de Bolonha tem como objectivos equipar professores para:

- Responder a desafios da sociedade do conhecimento.
- Participar activamente nessa sociedade do conhecimento.
- Preparar aprendentes autónomos ao longo da vida.
- Reflectir sobre os processos de ensino e de aprendizagem num envolvimento permanente com a sua área de conhecimento, o conteúdo curricular, a pedagogia, a inovação, a pesquisa e as dimensões sociais e culturais da educação.

- Preparar os aprendentes para o seu papel como cidadãos da União Europeia.
- Reconhecer e respeitar culturas diferentes.
- Identificar valores partilhados comuns.
- Preparar aprendentes reflexivos.
- Saber utilizar a informação e o conhecimento.

Os princípios, as ideias-chave e os objectivos enunciados completam-se com as *competências-chave* a adquirir pelos docentes e que são: *saber trabalhar com informação, tecnologia e conhecimento; saber trabalhar com os outros; saber trabalhar na sociedade a nível local, regional, nacional, europeu e outros.*

Saber trabalhar com informação, tecnologia e conhecimento implica ser capaz de aceder, analisar, validar, reflectir e transmitir conhecimento, fazendo uso efectivo de tecnologia onde é apropriado. Mas implica, igualmente, ser capaz de construir e gerir meios, saber fazer escolhas, inovar e criar. Por sua vez, saber trabalhar com os outros remete para ser capaz de implementar os valores da inclusão social e desenvolver as capacidades de cada aprendente, assim como conhecer o desenvolvimento humano, demonstrar auto-confiança na relação com os mesmos e trabalhar com os aprendentes como indivíduos. Remete, também, para tornar os aprendentes membros participativos e activos da sociedade, desenvolver actividades colaborativas, cooperar e colaborar com colegas para enriquecer e aprofundar a sua própria aprendizagem e ensino. Finalmente, trabalhar com e na sociedade é entendido como ser-se capaz de preparar aprendentes para o seu papel como cidadãos europeus e empenhados na sua própria aprendizagem ao longo da vida, a fim de: promover a mobilidade e a cooperação na Europa; encorajar o respeito e a compreensão intercultural; conhecer o contributo da educação para o desenvolvimento de sociedades coesas; compreender a diferença entre respeitar e estar consciente da diversidade cultural dos aprendentes; identificar valores comuns; estar consciente das dimensões éticas da sociedade do conhecimento; ser capaz de trabalhar efectivamente com a comunidade local, parceiros e outros implicados na educação – pais, instituições, grupos representativos.

Os vários elementos referenciados insistem na necessidade de uma formação ao longo da vida para todos – professores e alunos –, porque todos são aprendentes. Por conseguinte, ao ser definida como uma profissão alicerçada na aprendizagem ao longo da vida, insiste-se na importância da formação contínua dos docentes e no seu permanente envolvimento e adaptação ao longo da carreira. Para isso, cada docente terá de ser capaz de reflectir sobre os processos de ensino e de aprendizagem, articulando áreas de conhecimento, conteúdo curricular, pedagogia, inovação, pesquisa e dimensões sociais e culturais da educação.

A reflexão torna-se, assim, o núcleo. Aprende-se a reflectir para ensinar a reflectir. É através da reflexão que o professor será capaz de construir e gerir contextos de aprendizagem, responder à imprevisibilidade do que acontece em sala de aula, tomar decisões, criar e inovar. Em síntese, ser um profissional.

Como consequência, talvez os ciclos de vida dos professores conheçam outras etapas e cada docente encerre o seu ciclo de um modo mais gratificante.

Referências Bibliográficas

- Danvers, F. (2003), *500 Mots-clefs pour l'Éducation et la Formation Tout au Long de la Vie*, Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- García, C.M. (1999), *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*, Porto: Porto Editora.
- La Educación Encierra un Tesoro: Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors* (1996), Madrid: Santillana e Ediciones Unesco.
- Mialaret, G. (1980), *As Ciências da Educação*, Lisboa: Moraes Editores.
- Nóvoa, A. (org.) (1995), *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1984), *A Relação Pedagógica*, Coimbra: Coimbra Editora.
- Savater, F. (1997), *El Valor de Educar*, Barcelona: Editorial Ariel.
- Tedesco, J.C. (2000), Modelo Escolar em Transformação e Formação da Personalidade. In *As Pessoas que Moram nos Alunos: Ser jovem, hoje, na escola portuguesa*, Mauel Pinto et al., Porto: Edições ASA.

Resumo

A investigação em Educação, relacionada com os *ciclos de vida* dos professores, tem revelado que os docentes, de um modo geral, alicerçam o seu trabalho, em sala de aula, dando mais peso ora ao *saber científico* ora à *experiência*, de acordo com as suas etapas de vida profissional.

Contudo, as teorias sobre formação de professores insistem na necessidade de articular, cada vez com maior pertinência, a teoria e a prática, o *saber científico* (da área disciplinar e das ciências da educação) e a *experiência*, num processo de reflexão permanente.

Pretende-se, assim, fortalecer um perfil de professor reflexivo, capaz de analisar os processos de ensino e de aprendizagem num envolvimento permanente com a sua área de conhecimento, o conteúdo curricular, a pedagogia, a inovação, a pesquisa e as dimensões sociais e culturais da educação. Este é um dos objectivos do Processo de Bolonha.

Palavras-chave: saber científico, experiência; scientific Knowledge, experience; savoir scientifique, expérience.