

CASTRO, Rui Vieira de (2008). A reconfiguração contemporânea da identidade do professor de Português: Tendências e possibilidades. In Carlos Reis, org., *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 125-139.

A RECONFIGURAÇÃO CONTEMPORÂNEA DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: TENDÊNCIAS E POSSIBILIDADES *

Rui Vieira de Castro

[Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação]

1. A transformação da *identidade* em tópico dos discursos sobre a profissão de professor¹ é certamente um sinal mais das tensões e das transformações que atravessam o campo da educação; como faz notar Bauman (2005), "a idéia de 'identidade' nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o 'deve' e o 'é' " (p. 26). A associação do tópico *identidade* ao caso particular do professor de Português² revela as mutações que, de diferente natureza e com várias origens, vão atravessando o campo do "ensino do Português" e que estão na base de interrogações, por vezes radicais, sobre o sentido, o âmbito e as condições de desenvolvimento desta prática social.

Proponho-me neste texto, num primeiro momento, analisar características de alguns dos factores que hoje regulam o "ser professor de Português" e provavelmente explicam a ambígua e difusa identidade profissional deste, e, depois, sinalizar alguns caminhos de (re)construção dessa mesma identidade.

* Texto produzido no âmbito da linha de investigação *Literacias – Práticas e discursos em contextos educativos* do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

¹ Para uma radiografia da produção académica portuguesa sobre esta temática, veja-se Lopes (2004), especialmente as páginas 80 a 93. A "crise da identidade docente, ou das identidades docentes, sua descrição e transformação, seus processos e dinâmicas" surgem como tópico fundamental num significativo número dos textos analisados pela autora, em cuja origem, em sua opinião, se encontram "a perda de legitimidade dos princípios, normas, formas e sentidos antigos do ensinar em escolas e/ou a multiplicação de legitimidades possíveis, sem princípio organizador " (p. 102).

² A expressão "professor de Português" será aqui utilizada para referir os profissionais que leccionam as diversas disciplinas da Área do Português no Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e no Ensino Secundário.

Tendo presentes estes objectivos, analisarei os efeitos na produção da identidade profissional dos professores de Português das práticas de formação em contextos especializados de formação inicial e contínua, das práticas de socialização que têm lugar no contexto profissional, do discurso oficial que regula o ensino e das suas recontextualizações pedagógicas, do discurso académico constitutivo do universo de referência das práticas pedagógicas, das características dos discursos dos media que tem o ensino do Português como objecto e, finalmente, das "características" dos alunos. Esta constelação de factores, atravessados por tensões diversas, deterá, a meu ver, algum potencial explicativo relativamente aos sentidos que hoje são atribuídos ao exercício da profissão de professor de Português.

O diagrama seguinte identifica esses factores e pretende, de caminho, evidenciar as suas inter-relações.

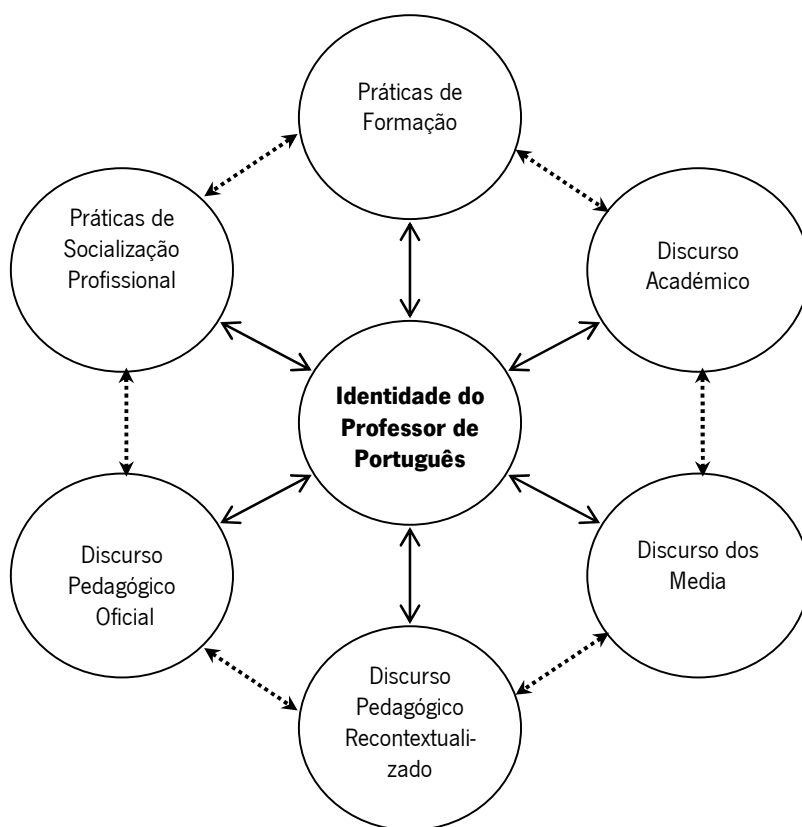


Diagrama 1. Alguns factores constitutivos da identidade do professor de Português

Conceptualmente, o que se considera, portanto, é que o fenómeno em questão – a identidade dos professores de Português – evidencia a acção de diferentes factores; tomando a lição de se “pensar relacionalmente” (Bourdieu, 1989), assume-se que as suas características não independem das propriedades das agências/discursos assinalados e do quadro de relações em que estes se inscrevem e que se projectam, ainda, para o exterior das instâncias aqui identificadas, para os campos da economia, da política, etc. A assunção deste quadro de relações não significa, entretanto, que se postulem relações de natureza determinística – “é real a existência de múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas é também evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional” (Gimeno Sacristán, 1999, p. 73).

2.

2.1. Os contextos de formação do professor de Português, seja ela inicial, seja contínua, constituem *loci* privilegiados de produção da profissão. A formação inicial de professores de Português é hoje realizada em instituições de ensino superior, dos subsistemas universitário e politécnico, que têm adoptado diferentes morfologias e sintaxes no desenho curricular que adoptam e que integra regularmente como componentes: i) formação no domínio da especialidade de docência, tendo como referência campos académicos como os estudos linguísticos ou os estudos literários; ii) formação educacional geral, que tem como objecto o saber produzido no campo académico da educação; iii) iniciação à prática profissional, a qual, envolvendo aproximações ao exercício profissional, tem como objecto os saberes experienciais especializados. As variações antes referidas na morfologia e na sintaxe da formação são geradas por modos diversos de entender as componentes (o que se valoriza e desvaloriza no âmbito dos estudos linguísticos, literários ou educacionais) e as formas da sua articulação (fazendo-as coexistir temporalmente - o “modelo integrado” é um exemplo desta possibilidade – ou dispondo-as em sequência).

Teremos assim identificadas duas variáveis primordiais de geração de identidade profissional. Uma primeira relacionada com os conteúdos da formação: Que componentes de descrição da língua foram seleccionadas como objectos de aprendizagem e quais as perspectivas que foram privilegiadas? Que literatura se leu e o que se aprendeu enquanto modo de ler a literatura? O que se aprendeu sobre o ensino e a aprendizagem do Português nas escolas como práticas especializadas e que perspectiva

teórica foi, a este propósito, interiorizada? são perguntas, entre muitas outras possíveis, cujas respostas sinalizarão elementos constitutivos de identidades potencialmente distintas. A segunda variável é relativa às conexões entre as componentes: Aprendem-se coisas sobre a língua na independência do seu grau de relevância para o exercício de uma profissão específica e, depois, aprendem-se coisas sobre a escola e as aulas? Vai-se (re)descobrir, em simultâneo, o que são as aulas e a escola e a relevância da língua nelas? são perguntas cuja resposta gerará o reconhecimento de elementos identitários eventualmente diversos.

Conhecidas as diferenças entre as várias instituições onde são formados os professores de Português, reconhecidas as distintas formas de organização do currículo e consideradas também as diferentes bases do trabalho de investigação servindo de suporte ao ensino, das bases teóricas aos seus resultados, são efectivas as possibilidades de geração de diferentes modos de entender o exercício profissional no quadro da formação inicial.

No quadro das práticas de formação, a formação contínua de professores ganhou expressão, sobretudo a partir dos anos noventa do século passado, como dispositivo fundamental para assegurar, no plano dos propósitos, a qualificação dos profissionais do ensino. O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores veio criar um conjunto de possibilidades de alargamento dos horizontes formativos dos professores de Português porque, operando numa base eminentemente local (os Centros de Formação das Associações de Escolas tornaram-se as principais agências de promoção deste tipo de acções), gerava espaços de autonomia potencial, sobretudo ao validar modalidades que, como o círculo de estudos, permitem uma identificação e resolução de necessidades próprias de formação. Sendo escasso o conhecimento produzido sobre as condições de realização e os efeitos deste tipo de formação referidos à área específica do Português, torna-se problemático avaliar em que medida ela poderá ter constituído um factor relevante de construção da profissão, embora, pela sua natureza, não tenha podido deixar de representar um papel significativo.

Em qualquer dos casos, seja quando se considera a formação inicial, seja quando se considera a formação contínua, não é fácil encontrar uma resposta suficientemente clara à pergunta "Qual é o perfil de formação pretendido para o professor de Português?"³.

³ Situo-me, aqui, ao nível da formação especializada da formação do professor de Português, realizando um diagnóstico que, porém, não pode perder de vista um outro, mais transversal à formação de todos professores.

O desenho dos cursos de formação inicial de professores de Português, até ao presente, tomando-se em consideração a informação disponível, quase nunca deixa perceber a natureza do projecto formativo e, por consequência, as características do que se entende dever ser o perfil profissional correspondente. O que resulta da sua análise é a identificação de um princípio de justaposição de contributos de diferentes campos académicos, de currículos de "colecção" cujos princípios de selecção e de articulação do conhecimento "válido" raramente são explicitados. De facto, o que muitas vezes podemos encontrar são acrescentos de disciplinas da área da educação ou da iniciação à prática pedagógica aos cursos de Letras, sem que, com isso, se garanta a necessária consistência dos projectos.

Uma tentativa de síntese dos aspectos mais significativos da formação poderia relevar, neste contexto, como marcas principais de um modo particular de construir a profissão, "a existência de uma formação [...] desarticulada, mais desagregada que unificada, centrada ainda nos conteúdos, sejam linguísticos, sejam literários, sejam educacionais, uma muito escassa articulação entre a teoria e a prática, uma formação, enfim, longe de concretizar alguns dos princípios que habitualmente anuncia: o da preparação de profissionais qualificados, capazes de responder a um vasto conjunto de novas solicitações que se lhes coloca, capazes de agir como agentes de inovação, mais do que de conservação" (Castro, 2005).

2.2. O processo de construção da profissão é um processo que não fica encerrado nas acções de natureza formal em que, seja em sede de formação inicial seja de formação contínua, os sujeitos se vão envolvendo.

Esse processo tem nas práticas de socialização do quotidiano um lugar indiscutivelmente relevante. As interacções de cariz mais ou menos informal dos profissionais, as reuniões de trabalho no âmbito dos departamentos, as práticas colectivas associadas à planificação e à avaliação constituem outros tantos lugares de geração e de consolidação de concepções e de crenças acerca do que se entende ser ou

Alguma literatura produzida entre nós sobre o tema tem deixado evidentes os dilemas da formação; considere-se, a título de exemplo, Nóvoa (1992) e as categorias aí utilizadas na análise de práticas formativas que contrapõem programaticamente as "dimensões colectivas" às "individuais" e as definições de professor como "profissional reflexivo", "investigador", ou "conceptor curricular" às de "funcionário, "técnico" ou "aplicador".

dever ser, nos objectivos, nos conteúdos e na pedagogia, a actividade dos profissionais de ensino do Português. Estas são famílias de práticas de socialização profissional que não são facilmente acessíveis, mas que correspondem àquele lugar particularmente significativo de (re)construção da profissão no quadro do seu próprio exercício e que terá particular expressão quando se consideram as formas de inserção profissional dos mais jovens.

O que se poderá assinalar, entretanto, também a este propósito, é a rarefacção das práticas de construção profissional de *natureza especializada*, que tomem como objecto o ensino e a aprendizagem do Português, talvez efeito de experiências formativas que privilegiam um trabalho de natureza mais individual e de práticas organizacionais que tendem a não relevar aquela mesma construção. O que parece resultar de discursos de profissionais, produzidos em múltiplos contextos e com diferentes finalidades, é a escassez de interacções em que de forma manifesta se construa argumentadamente o ofício de professor de Português, privilegiando-se, em alternativa, práticas de construção identitária tácita⁴. Assumir a importância de "promover a organização de espaços de aprendizagem inter-pares" e de "inscrever os princípios do *colectivo* e de *colegialidade* na cultura profissional dos professores" (Nóvoa, 2002, pág. 257) significa reconhecer a rarefacção mencionada. Esta questão é particularmente pertinente no quadro do ensino do Português. Se toda a pedagogia comporta "visões do mundo e operações práticas a fim de produzir e reproduzir esse mundo", se "propor um currículo é eliminar estruturalmente outras possibilidades [num processo que] nunca é neutro e desprovido de implicações sociais [estando o] conhecimento sempre inserido num mundo material e social" (Popkewitz, 1992, págs. 47-48), as opções tomadas devem ser particularmente ponderadas quando aquilo que está em jogo é essa forma primeira de modelização do mundo, de relação com o mundo, com os outros e consigo próprio que a linguagem constitui.

2.3. Lugares decisivos de regulação da actividade profissional dos professores e, em consequência, de construção da sua identidade profissional são os textos oficiais ou aqueles que os recontextualizam

⁴ Num outro plano, refira-se a este propósito, o papel que as práticas associativas podem revestir. No início da presente década, a Associação de Professores de Português desenvolveu o projecto "O Ensino e Aprendizagem do Português na Transição do Milénio" em que a definição do perfil do professor de Português constituía uma preocupação fundamental.

pedagogicamente e que estruturam a sua actividade - textos que emanam directamente do Estado, como é caso dos programas escolares ou de outras orientações de natureza curricular, e textos que mais directamente formatam as práticas pedagógicas, tendo os programas escolares como referência, como é o caso dos manuais escolares.

Os programas escolares têm, ao nível da sua extensão e da sua multidimensionalidade, algumas características que agora importa relevar. Caracteristicamente, são entre nós textos muito extensos e integram, também habitualmente (esta tendência tem sido reforçada nos últimos movimentos de revisão curricular), indicações relativas às metas do trabalho pedagógico, aos conteúdos do ensino, aos procedimentos metodológicos que devem ser adoptados (ainda que sob a forma de sugestão), dos materiais que devem ser utilizados (as listagens de textos a usar são uma constante), às modalidades, aos instrumentos e aos critérios de avaliação. Além disso, os programas tendem a apresentar propostas para a sua gestão que, ainda que sejam apresentadas a título indicativo, não deixam de surpreender pela sua amplitude, ao contemplarem todos os elementos de planificação da actividade profissional; veja-se o caso do programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário que inclui a descrição de um conjunto de sequências didácticas onde são sistematicamente contempladas as “competências visadas”, os “objectivos”, os “conteúdos” e “sugestões de actividades”. O que assim se configura é uma regulação forte da acção dos professores que vêem severamente limitada a possibilidade de, face aos condicionalismos próprios do contexto em que exercem a sua acção, poderem conduzir operações de reinterpretação relativamente profundas dos textos programáticos.

Esta tendência para uma deslocalização da produção do currículo para fora da escola e do campo específico de acção dos professores, facto que tem óbvias implicações na construção da sua identidade profissional, é reforçada pela natureza que hoje assumem os manuais escolares, em acréscimo a uma sua presença muito forte na definição das práticas pedagógicas.

Os manuais escolares de Português representam hoje uma categoria composta por um número crescentemente diverso de textos, de que o "livro de Português", herdeiro contemporâneo de compêndios, antologias ou selectas, é o núcleo, surgindo, em consequência, associado a outros materiais ⁵, com os quais mantêm relações de complementaridade, de maior ou menor dependência.

⁵ Deste conjunto fazem parte os livros ou guias do professor, séries de transparências, discos compactos, entre outros. Acessoriamente, novos tipos de materiais vêm ganhando relevo, nomeadamente as páginas electrónicas

Assinalei, num texto anterior (Castro, 2005), duas tendências principais caracterizadoras das mudanças que neste domínio são reconhecíveis: "a multiplicação de subgéneros, que não arrasta consigo necessariamente a especialização, dado que eles tendem a conter, no seu âmbito, os diferentes "domínios" da disciplina – leitura, escrita, funcionamento da língua; a sua individualização em função dos destinatários (alunos ou professores), que não significa, porém, a inexistência de materiais que os seleccionem conjuntamente, de modo expresso ou tácito" (pág. 38).

O livro de Português, quando considerado na sua estrutura, permite o reconhecimento, nos termos propostos por Dionísio (2000), de dois níveis principais: "um, fundacional, do qual fazem parte os textos seleccionados (...) a antologia; outro, complementar, constituído pelas actividades (...) a partir das quais se podem extrair os 'conteúdos', declarativos ou processuais, explícitos ou implícitos, que constituem objecto da disciplina" (págs. 106-107).

No sentido da compreensão do que significa esta forma de organização, tomemos em consideração as formas de concretização do domínio da leitura que neles ocorre. Os livros de Português, por um lado, dão expressão à selecção dos textos legítimos, através da antologia que disponibilizam, e por outro lado propõem modos legítimos de os ler, operação em que os guiões associados aos textos ganham particular importância, mas em que os textos de enquadramento, de matriz informativa, não são de desconsiderar. Operando deste modo, estes manuais escolares veiculam, "through their content *and* form – particular constructions of reality, particular ways of selecting and organizing that vast universe of possible knowledge" (Apple e Christian Smith, 1991, pág. 3).

Nesta circunstância, os livros escolares tornam-se instâncias particularmente poderosas de produção de leitores, ou melhor, de um determinado tipo de leitores, quando os inscrevem em formações de leitura, compostas por complexos de significados em relação com textos e por normas especializadas de produção desses mesmos significados. Não quer isto dizer, no entanto, que se presuma um qualquer tipo de determinismo, devendo, antes, reconhecer-se que os sentidos efectivamente produzidos pelos sujeitos são de natureza contingente.

das editoras, que assim expandem as redes de informação em que se inscrevem os manuais escolares, alargando e controlando os lugares de produção do desenvolvimento do currículo.

A forte regulação que os manuais escolares assim exercem sobre as práticas pedagógicas (e, nesta medida, sobre a acção do professor) estende-se praticamente a todos os domínios das disciplinas da área, comportando versões tendencialmente exaustivas do seu universo de referência; podem constituir, nesta medida, factores poderosos de desprofissionalização dos professores, ao limitarem a sua esfera de decisão curricular.

2.4. Nas opções que assumem ao nível dos conteúdos seleccionados e dos princípios que os organizam, nas circunstâncias concretas da sua configuração e uso, os textos pedagógicos – entre eles os programas escolares e os manuais escolares – geram outros discursos que sobre eles operam servindo a sua reinterpretação e, eventualmente, a sua transformação. É neste quadro que, nos últimos anos, temos vindo a assistir em Portugal a uma grande visibilidade nos *media* de certos tópicos relacionados com o ensino do Português: as polémicas em redor do programa de Língua Portuguesa para o Ensino Secundário, a propósito, designadamente, do lugar da épica camoniana no currículo, e, mais genericamente, do *corpus* textual legítimo, ou da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário tiveram grande expressão na imprensa e na blogosfera; departamentos de escolas do ensino superior, investigadores, associações profissionais, políticos, escritores, ensaístas, fazedores de opinião, jornalistas vieram a público pronunciar-se sobre as questões em apreço (ver, a este propósito, Castro, 2001).

Algumas tendências dominantes são reconhecíveis no discurso dos *media* sobre o ensino do Português: a representação do trabalho pedagógico selecciona como tópico maior a sua ineficácia, sendo com frequência produzidos diagnósticos catastrofistas sobre a situação que se vive nas escolas e sobre os resultados das acções pedagógicas no que tange o ensino do Português; há uma clara rasura das "boas práticas", no sentido em que não é conferida visibilidade suficiente ao que vai sendo feito de positivo por muitos professores, em muitas escolas; a "voz" dos profissionais encontra-se com frequência ausente da esfera pública.

Este conjunto de dados coloca em relevo as formas de recepção do trabalho desenvolvido pelos professores de Português, sendo que essas formas de recepção devolvem predominantemente um quadro penalizador do trabalho destes profissionais.

O trabalho dos professores e a construção da sua profissionalidade não pode deixar de ser sensível a este movimento, sobretudo se ele tender para fazer prevalecer, na esfera pública, de um certo tipo de pensamento único em torno das referidas questões. Nesta medida, pode dizer-se que a actividade profissional dos professores está ou começa a ser desenvolvida num quadro em que o discurso dos *media*, constituindo um exemplo mais do que Gimeno Sacristán (1995) classifica como "práticas concorrentes", se apresenta como factor poderoso de legitimação ou de ilegitimação da prática profissional e, em consequência, de construção identitária.

2.5. Para lá do discurso dos *media*, outros espaços há, de regulação exógena da profissão de professor de Português, entre os quais se encontra um conjunto de lugares de produção de conhecimento académico, designadamente aqueles que tomam como objecto a língua portuguesa e as suas diferentes funções e manifestações.

Em texto anterior anotei a possibilidade de as articulações entre o campo dos estudos linguísticos e o campo da pedagogia das línguas poderem ser entendidas em três perspectivas, não mutuamente exclusivas: "a informação tornada disponível pelos estudos linguísticos é constituída como objecto no processo de reprodução do discurso pedagógico, no quadro da realização daquilo que é comumente descrito como "objectivos no domínio do conhecimento"; a informação gerada no campo dos estudos linguísticos assume a forma de princípios reguladores da prática pedagógica, caso em que a sua selecção decorre de decisões tomadas em diversos níveis de produção e reprodução do discurso pedagógico; a informação linguística é vista como pertinente no quadro da formação de professores" (Castro, 1996, p.698-699). Falava também, nesta circunstância, dos processos de incorporação do conhecimento académico no universo de referência das práticas profissionais e, portanto, da sua rentabilização enquanto factor de constituição de um saber profissional especializado.

No quadro antes descrito, o conhecimento sobre a língua pedagogicamente pertinente, pelo menos no plano potencial, é reconhecidamente complexo, dado que, para além de contemplar aspectos que têm a ver com a descrição do sistema, comporta também elementos relacionados com a aquisição e o uso do português. Por outro lado, esse corpo de conhecimentos é atravessado por tensões internas, dado que a informação disponível releva de quadros teóricos distintos.

O que vale para o campo dos estudos linguísticos vale igualmente para outros campos académicos. Estruturando-se algumas práticas de ensino do Português sobre a leitura de textos literários, o conhecimento da literatura, quer enquanto instituição quer enquanto *corpus* textual submetido a princípios de hierarquização, bem como das circunstâncias e modos de a ler é relevante enquanto componente do corpo de conhecimentos profissionais dos professores. Ora um conhecimento desta natureza, produzido no campo académico, envolve, à semelhança do que se passa com os estudos linguísticos, uma grande diversidade de produtores e de redes de circulação que podem, igualmente, assumir diferentes enfoques e perspectivar, mais ou menos diferenciadamente, a sua apropriação pelo campo pedagógico.

Língua e literatura, perspectivadas como eixos estruturantes da educação em línguas, surgem como objecto do campo da didáctica da língua e da literatura que selecciona como seu objecto, numa definição possível, os discursos, as práticas e os processos que caracterizam o "ensino do Português". Naquele campo, também ele obviamente sensível a tensões teóricas, pode-se encontrar uma grande diversidade de quadros conceptuais e dados de investigação pedagogicamente pertinentes sobre aspectos relacionados com o conteúdo do ensino, com os seus objectivos e metodologias, perspectivando os diversos domínios constitutivos das disciplinas escolares da área do Português – da leitura à escrita, da comunicação oral ao conhecimento formal sobre a língua e sobre a literatura.

Ao lado dos textos académicos que tomam o português e o ensino do português como objecto encontramos um outro conjunto de textos também eles potencialmente relevantes na constituição do saber profissional dos professores. Refiro-me, agora, aos textos que, genericamente situáveis no campo da educação, exprimem análises e posições sobre aspectos do currículo, da avaliação, da aprendizagem, das organizações educativas, e que se podem constituir como factores importantes na construção de representações sobre a educação em geral e sobre a educação em línguas, em particular.

Em qualquer das circunstâncias referidas, o processo de apropriação dos dados disponibilizados pelo campo da investigação é particularmente complexo, envolvendo processos de produção e difusão especializados, incluindo os dispositivos da sua legitimação e as modalidades de relação com o discurso pedagógico. Estes textos circulam em redes especializadas que os tornam diferentemente

apropriáveis pelos professores, no processo de construção de um corpo de conhecimentos profissionalmente relevantes.

Dois outros aspectos deverão, ainda, ser referidos a propósito dos textos académicos quando se considera o seu papel constitutivo da identidade profissional dos professores. O primeiro prende-se com o facto de eles darem corpo a um conhecimento que é por natureza instável, efeito da natureza intrinsecamente polémica do conhecimento científico, em que continuamente se busca a expansão e a superação dos factos, da instrumentação analítica ou dos princípios teóricos anteriormente disponíveis. O segundo com o facto de ele não privilegiar, ao menos em primeira instância, uma intenção normativa, por exemplo, de regulação do trabalho pedagógico, embora seja necessário ter em conta, a propósito, alguns matizes. Tomando o caso dos estudos literários, aí encontramos ao lado de textos que aspiram à clarificação de aspectos característicos do sistema semiótico literário, outros que se aproximam mais de uma intencionalidade normativa ao preverem, por exemplo, percursos de leitura entendidos como ajustados ao campo pedagógico.

Esta tensão que pode ser encontrada no interior dos campos atravessa também as suas próprias relações. O ensino do Português tem vindo a revelar-se, nos últimos anos, um espaço de intervenção particularmente apetecível, pelas possibilidades que oferece de expressão ao sentido do trabalho realizado na esfera académica; a invectivação da apropriação pelos "linguistas" do campo pedagógico não deixa de constituir um sinal significativo de conflitos em redor da definição do "conhecimento legítimo" no âmbito do ensino do Português.

Um resultado deste conjunto de factos é que os profissionais, na perspectiva da (re)construção do seu perfil, se encontram perante um conjunto de referências heterogéneas, muitas vezes fragmentadas e frequentemente contraditórias, facto que torna a sua apropriação particularmente dilemática.

2. 6. O último factor constitutivo das identidades dos professores de Português que considerarei nesta análise é o dos públicos escolares. Estes encontram-se contemporaneamente em acentuado processo de transformação, constituindo marca particularmente relevante a sua heterogeneidade, fazendo todo o sentido mobilizar termos como multiculturalismo para referir realidades que envolvem a coexistência, no mesmo espaço, de diferentes modelos culturais que se exprimem em diferentes formas de relação com, por exemplo, os diferentes mundos de escrita; por outro lado, factos como a coexistência de

diferentes línguas no interior das escolas e das aulas têm um efeito importante nos modos de relação com os universos de referência das disciplinas da área do Português, gerando, relativamente a estes, movimentos de maior proximidade, de maior familiaridade, ou de maior estranhamento.

Mas para lá destes elementos de distinção no interior destes públicos, há dados, tendencialmente homogeneizantes, também eles novos e também eles relevantes para o modo de relação com aqueles universos de referência – uma larga percentagem dos jovens estudantes envolve-se hoje quotidianamente em práticas de literacia que envolvem novos recursos e concomitantemente formas também novas de produção e de reconhecimento de sentidos. As modernas formas de comunicação electrónica, caracterizadas por uma grande pulverização de dispositivos, estruturando formas de relação intersubjectiva e de relação com o conhecimento também novas, expandem as práticas comunicativas e naturalizam algumas dessas práticas de um modo que envolve desafios significativos às áreas curriculares que têm precisamente como seu objecto as práticas de comunicação.

A interrogação que a este propósito permanece e que tem sido importante factor de distinção entre diferentes posicionamentos relativamente ao modo de entender, nas suas assunções fundamentais, as práticas de ensino e de aprendizagem das línguas, é a do grau de integração nas práticas pedagógicas destas novas práticas, dos objectos discursivo-textuais sobre as quais elas se estruturam e dos novos quadros comunicativos que constituem. Como se compreenderá, estas novas realidades comunicacionais têm um impacto efectivo na vida das aulas, na forma como elas são experienciadas por alunos e por professores, e constituem importantes factores de transformação do quadro em que se desenvolve a actividade destes últimos.

3. Sintetizando os argumentos que fui visitando, diria que hoje a identidade dos professores de Português se confronta com um conjunto de realidades novas que estão a gerar a sua reconfiguração, parte de um movimento mais vasto de transformação do papel profissional dos professores. Num texto de natureza prospectiva, Bártolo Paiva Campos (2002) faz notar que as mutações em curso na educação escolar sugerem "a necessidade de definir o papel do professor como (i) o de um *profissional*, e já não tanto como o de um funcionário ou técnico; (ii) o de um *profissional do ensino*, e não do trabalho social em geral; e (iii) o de um profissional de um *ensino como novos objectivos e modos de organização* [...] o de um profissional de um novo modo de produção escolar" (pág. 41).

Orientações deste teor, que traduzirão um consenso fundamental, razoavelmente alargado, acerca do caminho a trilhar para a construção da profissionalidade docente, deverão ter traduções concretas no caso dos professores de Português. Assumindo agora, neste texto, uma virada normativa, tendo em conta a constelação de factores cuja consideração foi estruturando o texto, tentarei sinalizar alguns caminhos que eventualmente poderão ser seguidos na reconversão das referidas bases.

Um elemento de base a ter em consideração é a formação inicial ou contínua dos professores de Português. Face aos elementos disponíveis, não parece ser possível afirmar, como referi, que tenha expressão nas instituições de formação de professores, muito menos de uma forma generalizada, uma definição nítida do perfil do professor de Português, concretizado num desenho curricular que releve da identificação dos saberes profissionalmente relevantes e das necessárias operações de recorte, feitas em função de objectivos coerentes de formação. Este facto torna mais difícil o confronto dos profissionais com as alterações que vão ocorrendo nas condições de exercício da sua profissão. Vistas no seu conjunto, se bem as avalio, estas alterações, como procurei demonstrar, apontam genericamente no sentido da pulverização dos lugares de construção discursiva das disciplinas da área do Português, lugares que se encontram muitas vezes em tensão interna e externa, projectando modos radicalmente distintos de entender o sentido do ensino do Português, envolvendo a emergência de novas legitimidades na definição dos modos de desenvolvimento do currículo e mesmo da sua concepção. Uma consequência deste movimento é a redução dos espaços de construção autónoma da profissão por parte dos profissionais⁶.

De facto, um efeito maior que resulta das circunstâncias que antes procurei sumariamente descrever é o da “funcionarização” dos professores, por efeito sobretudo do acentuar das regulações externas sobre a sua actividade e de um movimento dissociativo entre o pensar e o fazer. Ora esta fractura tem implicações sobre os modos de concretização do mandato dos professores, tornando menos possível uma tomada de decisões curriculares que tenha radicalmente em conta as coordenadas em que se desenvolve a sua acção pedagógica. A superação desta dissociação e, em consequência, a recriação das bases de constituição da identidade do professor de Português apresenta-se, a meu ver, como

⁶ Não pretendo significar com estas afirmações que as decisões relacionadas com o ensino do Português devam ter nos seus profissionais a única voz autorizada (o que nele está envolvido é excessivamente importante para que tal fosse aceitável). Pretendo antes relevar as condições críticas em que estes profissionais concretizam o

condição fundamental para a superação de alguns dos problemas com que se debate o ensino do Português.

A formação de professores de Português, em função da publicação do Decreto-Lei nº 43/2007, encontra-se em mutação profunda. A obtenção da habilitação profissional para a docência passará a ter lugar no quadro de ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, que têm componentes de formação identificadas e ponderadas; o seu desenvolvimento supõe uma forte articulação com os estabelecimentos de ensino básico e secundário, sob a forma de redes de escolas cooperantes. Num quadro agora marcado por uma regulação mais forte, fica em aberto a possibilidade de no seu âmbito serem concebidos e desenvolvidos projectos de formação mais coerentes, com maior identidade, envolvendo a definição de perfis de formação, a selecção de conteúdos adequados à construção desse perfil e a selecção de metodologias, assim se ultrapassando uma lógica até agora demasiado presente de justaposição entre as componentes de formação ou os seus constituintes.

Papel decisivo terá a formação contínua. Ultrapassados tempos em que a formação parecia valer por si, independentemente dos conteúdos que lhe correspondiam, e em que surgem sinais de uma valorização dos conteúdos relevantes para o trabalho pedagógico a desenvolver nas áreas disciplinares, deve esta tendência ser aprofundada, garantindo-se, por esta via, uma permanente actualização dos professores de Português, algo que para ser feito de modo produtivo deverá, a meu ver, passar por uma forte articulação com lugares de geração de conhecimento relevante para o trabalho pedagógico dos professores, como são os centros de investigação, através da participação dos próprios profissionais em projectos de investigação orientados para a compreensão de aspectos do ensino e da aprendizagem do Português. A consolidação de parcerias entre centros de investigação e escolas é uma estratégia dotada de grande potencialidade de transformação consistente e sustentada das práticas pedagógicas. A valorização da formação contínua especializada feita nestes moldes possibilitará certamente uma melhoria efectiva da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas.

No sentido da reconfiguração da identidade profissional dos professores de Português parece claro que algo deverá ser feito a outros níveis, designadamente ao nível do Estado. Reconhecida a presença estruturante dos manuais escolares nas nossas escolas e nas nossas aulas, e portanto o papel

mandato de que estão investidos, os lugares de contradição ou, pelo menos, de tensão entre a natureza das tarefas que lhes estão cometidas e as condições concretas em que têm que desenvolver a sua actividade

relevante que eles desempenham na organização de todo o trabalho pedagógico, necessário se torna prever mecanismos de aferição da sua qualidade pedagógico-didáctica, à semelhança do que se faz em outros contextos. Há experiências francamente positivas que importa conhecer em países que nos são próximos, como é o caso do Brasil, onde o Programa Nacional do Livro Didático ou o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio se têm revelado particularmente eficazes não só na promoção da articulação entre professores e investigadores, como na produção de orientações que têm possibilitado o desenvolvimento de materiais pedagógicos de mais elevada qualidade (cf. para uma aproximação, Rojo e Batista, 2003). A criação de mecanismos que permitam uma melhoria efectiva destes materiais, envolvendo práticas de avaliação tecnicamente fundamentadas por entidades independentes do Ministério da Educação – e aqui, uma vez mais, os centros de investigação poderão representar um recurso importante –, rompendo-se com lógicas de não submissão dos manuais escolares a avaliação ou de uma sua avaliação "envergonhada" em que não sejam claros nem os objectivos, nem os instrumentos, nem as condições de selecção dos avaliadores, poderá vir a garantir efeitos benéficos para o ensino do Português e para o sistema educativo em geral.

Foi referido acima a natureza "total" dos programas escolares que se apresentam como lugares de delimitação exaustiva do universo de referência das disciplinas escolares. Esta opção que, deve reconhecer-se, está profundamente ancorada nas nossas tradições curriculares, mas que não tem correspondência idêntica em outros países europeus, como antes foi assinalado, cerceia as margens de autonomia dos professores, ao mesmo tempo que limita as possibilidades de uma adequação das práticas às características específicas de cada contexto. Esta intenção de regulação forte está na base de um dos efeitos mais perniciosos no quadro do desenvolvimento curricular – aquele que passa pela transformação do programa no *alfa* e no *omega* de toda a prática pedagógica. Também aqui se torna necessário introduzir elementos de mudança. De facto, os programas não podem nunca, ao contrário daquilo que às vezes se parece pretender, substituir-se à formação dos próprios professores. É nesta, e não na maior exaustividade dos programas, que reside maioritariamente a possibilidade de uma actuação profissional consequente.

Num quadro reconhecidamente crítico como é aquele que é característico do ensino do Português – e são de facto muitos os indicadores que em contínuo no-lo recordam –, a superação dos problemas que aí encontramos não pode ser nunca realizada sem os professores e muito menos contra os professores.

Os profissionais que temos e as práticas que eles desenvolvem são também efeito, como procurei referir, de um conjunto alargado de factores e das suas relações. É intervindo sobre esses factores que novas condições podem ser criadas. Aquilo de que se trata é, em suma, da busca de uma nova profissionalidade, sempre na convicção de que “[a] escola não é o princípio da transformação das coisas. Ela faz parte de uma rede complexa de instituições e de práticas culturais. [...] A condição da sua mudança não reside num apelo à grandiosidade da sua missão, mas antes na criação de condições que permitam um trabalho diário, profissionalmente qualificado e apoiado do ponto de vista social” (Nóvoa, 2002, pág. 244).

Referências

- APPLE, Michael & CHRISTIAN-SMITH, Linda (1991). The politics of the textbook. In Michael Apple & Linda Christian-Smith, Eds., *The politics of the textbook*. New York: Routledge.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BOURDIEU, Pierre (1994). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- CAMPOS, Bárto Paiva (2002). *Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas*. Porto: Afrontamento.
- CASTRO, Rui Vieira de (1996). Campo linguístico e campo pedagógico. Acerca de alguns modos de articulação. *Diacrítica*, 11, pp. 698-704.
- CASTRO, Rui Vieira de (2001). A "questão" de *Os Lusíadas*. Acerca das condições de existência da literatura no Ensino Secundário. *Diacrítica*, 16, pp. 75-103.
- CASTRO, Rui Vieira de (2005). A formação inicial de professores de línguas: Tensões e desafios contemporâneos. In José Paulo Serralheiro, Org., *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições.
- CASTRO, Rui Vieira de (2005). O Português no Ensino Secundário: Processos contemporâneos de reconfiguração. In Maria de Lourdes Dionísio e Rui Vieira de Castro, Orgs., *O Português nas escolas. Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.

- DIONÍSIO, Maria de Lourdes (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*. Coimbra: Almedina.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa, Org., *Profissão Professor*, 2ª edição. Porto: Porto Editora.
- LOPES, Amélia (2004). O estado da investigação portuguesa no domínio do desenvolvimento profissional e (re)construção identitária dos professores: Missão (im)possível. *Investigar em Educação*, 3, pp. 57-127.
- NÓVOA, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa, Coord., *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- NÓVOA, António (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas. In AA. VV., *Espaços de educação. Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- POPKEWITZ, Thomas (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In António Nóvoa, Coord., *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote.
- ROJO, Roxane e BATISTA, Antônio Augusto Gomes (2003). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras.