



SER PROFESSOR DE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL NA UNIVERSIDADE DO MINHO-PORTUGAL

Andréa Jane da Silva*

RESUMO

Nosso objetivo neste artigo é o de buscar compreender o ser professor de Português nos documentos oficiais que regulamentam a formação do professor de Português em Portugal, porém nosso foco recai sobre o curso de Letras-Português e Línguas Clássicas da Universidade do Minho (Braga/PT). No contexto português, buscamos junto ao site do Ministério da Educação alguns documentos gerais que de forma direta ou indireta tratassem da formação, uma vez que não há um dispositivo regular da formação inicial do professor de Português. Dentre esses documentos figuram: A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986), Declaração de Bolonha, Decreto-lei 74/2006, Decreto-lei 43/2007, Despacho 546/2007 (que trata do Plano Nacional de Ensino de Português), Currículo Nacional do Ensino Básico, Programas de Português do Ensino Básico e Currículo do curso de formação de professor de Português e Línguas Clássicas da Universidade do Minho em seus dois ciclos. Acreditamos que essa regulamentação através desses documentos, hoje mais do que nunca, está imbricada no processo formativo dos docentes e ajuda a construir essa profissão, de tal modo que podemos ouvir as ressonâncias desses discursos nos processos de formação inicial, na elaboração dos materiais didáticos, na atuação dos professores em sala de aula etc. Isso não significa, de forma alguma, que essas ressonâncias ocorram por semelhança de ideias. Os discursos são interpretados, reinterpretados, aceitos ou não. Poderíamos dizer até que, por vezes, as vozes que com eles dialogam aproximam-se mais de uma dissonância.

Palavras-chave: Identidade profissional. Formação Inicial. Ensino de língua materna.

Recebido em: 21/09/2012 – Aceito em: 12 /11/2012

* Possui graduação em Letras (1998), mestrado em Estudos da Linguagem (2001) e Doutorado em Educação (2010) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, é professora Adjunto III da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: ajanesilva@hotmail.com



ABSTRACT

Our goal in this paper is to seek to understand the dimension of being a Portuguese teacher in the official documents that rule the training of Portuguese teachers in Portugal. However, our focus is on the course of Letters-Portuguese and Classical Languages at the University of Minho (Braga / Portugal). In the Portuguese context, we surveyed some general documents on the website of the Ministry of Education that directly or indirectly treat training, since there is a device regulating the initial training of Portuguese teachers. Among these documents include: The Education System Basic Law (Law 46/1986), Bologna Declaration, Decree-Law 74/2006, Decree-Law 43/2007, Order 546/2007 (which deals with the National Plan for Teaching Portuguese), National Curriculum of Basic Education, Portuguese Programs of Basic Education, Curriculum and Teacher Training Course for Portuguese and Classical Languages at the University of Minho in its two cycles. We believe this legislation through these documents, now more than ever, is embedded in the training of teachers and help build this profession, so that we can hear the echoes of these discourses in the process of initial training, the preparation of teaching materials, the performance of teachers in the classroom etc. This does not mean in any way that these resonances occur by similar ideas. The discourses are interpreted, reinterpreted, or not accepted. We could even say that sometimes the voices that converse with them are closer to a dissonance.

Keywords: Professional identity; initial training, mother tongue teaching.

1 Considerações sobre regulação e currículo

Este artigo foi elaborado a partir de um trabalho de pesquisa mais amplo que objetiva investigar o que se entende por “Ser Professor de Português”. Trata-se de um trabalho que faz análise contrastiva entre dois contextos formativos: o Curso de Letras-Português e respectivas Literaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/BR e o Curso de Português e Línguas Clássicas da Universidade do Minho/PT. Uma de nossas fontes de dados refere-se aos discursos oficiais, tomados como os documentos que regulamentam e/ou orientam a formação profissional de uma dada área. No trabalho ora apresentado, dirigimos nossa atenção, especificamente, ao contexto português.



São analisados documentos elaborados pelo Ministério da Educação de Portugal e o projeto político-pedagógico da UMinho. Acreditamos que tal regulamentação através desses documentos está imbricada no processo formativo dos docentes e ajuda a construir essa profissão, de tal modo que podemos ouvir as ressonâncias desses discursos nos processos de formação inicial, na elaboração dos materiais didáticos, na atuação dos professores em sala de aula etc. Isso não significa que essas ressonâncias ocorram por semelhança de ideias. Os discursos são interpretados, reinterpretados, aceitos ou não. Poderíamos dizer até que, por vezes, as vozes que dialogam com os discursos desses documentos aproximam-se mais de uma dissonância.

Assim, apresentamos, aqui, o resultado da leitura de alguns documentos recentes elaborados na última década – por considerar que constituem veículos de informação importantes, especialmente por sua autenticidade e por estarem acessíveis a todos –, bem como de propostas curriculares da Universidade do Minho, situada em Braga/Portugal. Decidimos realizar uma análise documental com o objetivo de compreender, mediante o discurso dos documentos oficiais, como o professor de Língua Portuguesa está circunscrito no tocante ao perfil esperado, ao objetivo dessa área de ensino, aos conteúdos, dentre outros fatores que pudessem nos levar a tal compreensão. Essa circunscrição via esses elementos leva-nos aos saberes que constituem o professor de Português.

No nosso estudo, consideramos relevantes as informações contidas em dois tipos de documentos: 1) os de foro interno, elaborados pelas instituições formadoras aqui estudadas, e 2) os de origem externa, produzidos pelos órgãos do governo sobre ensino e formação docente, especialmente no tocante à área de Português como disciplina.

Assumimos, então, a ideia de Antunes (2008), para quem muitas decisões no campo da educação têm origens supranacionais. Além disso, modelos, orientações e programas destinados a regular a educação emanam de organismos internacionais, como Banco Mundial, Organização Mundial de Comércio e outros. Assim sendo, a educação passa por uma nova ordem educativa que é mundial. Dentro desse contexto, Antunes (2008, p. 102) destaca quatro vertentes: “governança pluriescalar”, “ação transnacional”, “novo modelo educativo mundial” e “agenda globalmente estruturada para a educação”. Sobre a governança pluriescalar, a autora afirma que, atualmente, a definição de metas e de objetivos, além dos procedimentos de controle da educação nas nações, parte de instâncias como a União Europeia. Convivendo com





diretrizes de organismos diferentes, as nações precisam aliar seus objetivos aos de outras, como a Organização Mundial de Comércio, que em seu Acordo Geral de Comércio de Serviços coloca a educação como objeto passível de se submeter às regras por ele ditadas.

Portanto, diante dessa governação advinda de várias fontes, a educação está inserida dentro de um campo de regulação transnacional. Os sistemas educativos dos países passam a ser orientados, estruturados e avaliados por organizações internacionais, com base em visões pseudoconsensuais, que direcionam formas de pensar e de atuar. Nesse sentido, constituem também no campo da educação o que Antunes (2008), em concordância com outros, chama de sociedade civil global. Quanto à terceira vertente, a autora destaca dentro da lógica mencionada que não se pode falar mais em sistema educativo, pois se antes havia incertezas, estas estavam dentro de margens aceitáveis, havia um universo de relações reiteráveis.

O nosso “sistema” educativo é já outra coisa: pluralizou-se, fragmentou-se, balcanizou-se, num certo sentido, mas também se localizou, se tornou mais heterogêneo, mais poroso, mais mestiço, hoje, é mais inclusivo do que há trinta ou quinze anos, mas é ainda injusto, elitista e discriminatório. (ANTUNES, 2008, p. 103).

A agenda globalmente estruturada para educação diz respeito à atuação das forças transnacionais nos sistemas educativos, ultrapassando as instâncias nacionais. “[...] a partir deste ângulo de visão ganham realce os imperativos, exigências, prioridades e expectativas colocados à educação pelos arranjos e processos econômicos, políticos e culturais globais em construção” (ANTUNES, 2008, p. 104). Assim, os documentos reguladores dos países assumem as propostas de instâncias internacionais como se houvesse um currículo global. Desse modo, as especificidades dos sistemas educativos das nações são desconsideradas.

No que diz respeito ao modo de olhar para esses documentos, cabe-nos ressaltar que a compreensão de leitura que temos toma por base Bakhtin (2003, p. 315), para quem a leitura de uma obra e de seu autor significa “[...] ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito”. Compreendemos ainda, com base nesse autor, que o texto é o objeto das ciências humanas (ciências do homem), e este sempre se exprime através de textos. “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser





nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2003, p. 395, grifo do autor). Queremos dizer com isso que a leitura dos textos produzidos por um ou mais sujeitos, inevitavelmente, gera dinâmicas de relações entre as vozes presentes no texto analisado e as do sujeito analista, produzindo o que Bakhtin chama de “texto emoldurador”, o qual comenta e avalia o texto objeto, mas não é reflexo deste. É com esse olhar que voltamo-nos para os documentos.

Como vamos fazer a leitura do currículo da instituição, precisamos mobilizar uma breve discussão sobre currículo, embora não seja o objetivo principal deste capítulo. Tomamos então o projeto político-pedagógico como sinônimo de currículo. Entendemos também que uma proposta pedagógica deve ser compreendida como sendo situada, por ter sido elaborada por sujeitos distintos e, por isso mesmo, emerge de múltiplas vozes – concordantes ou discordantes. Para Moreira e Silva (2001), há muito o currículo deixou de ser apenas um artefato voltado para questões de técnicas, de métodos e de procedimentos. Por isso, acreditamos, assim como esses autores, que ele deve ser considerado um instrumento social e cultural, guiado, portanto, por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 7).

No entanto, o que se percebe ainda a respeito do currículo é uma prática de elaborá-lo como forma de cumprir uma exigência institucional, evitando-se, muitas vezes, os embates para que ele seja concluído o mais rápido possível. De um modo geral, o que ocorre é que cada um se preocupa com sua disciplina e com sua metodologia, e isso já está de “bom tamanho”. Elaborado para dar conta de uma exigência das instituições, o currículo perde seu caráter processual, de proposta construída continuamente, e torna-se apenas mais um documento engavetado, um sistema fechado em si, que não permite reformulações nem o movimento dialético de negar, recuperar e superar (RAMALHO; NÚÑEZ; GAUTHIER, 2004).





Na elaboração curricular, é preciso, também, a definição do profissional que se deseja formar, uma vez que a estrutura curricular será construída em função desse perfil. Afinal, os saberes e as situações-problema a serem apresentados aos futuros professores decorrem dessa definição. Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), a organização curricular assim pensada passa a ser o eixo articulador que leva à reflexão, à crítica e à pesquisa.

Garcia (1999), tomando a proposta de Lasley e Payne (1991), menciona três modelos de currículo: integrado, colaborativo e segmentado. O integrado é aquele em que existe profunda conexão entre as disciplinas com o objetivo de atingir metas interdisciplinares. Exige, portanto, grande relação/interação entre os professores e o dispêndio de tempo. O colaborativo relaciona a especialização com a integração. Esse tipo de currículo segmenta-se em disciplinas que, mesmo tendo sua especificidade, possuem um objetivo em comum. O currículo segmentado é constituído por disciplinas que têm pouca ligação entre si. O curso de formação passa, assim, a se caracterizar por entidades separadas, cada professor dá suas aulas sem nenhuma preocupação com o outro professor.

2 Análise documental do contexto de Portugal

O nosso percurso foi da regulamentação mais geral (documentos reguladores do ensino em Portugal) para a mais específica (documentos que tratassem mais diretamente do ensino de Português e da formação de professores de Língua Portuguesa). A leitura dos documentos será neste artigo apresentada na seguinte ordem: A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/1986), Declaração de Bolonha, Decreto-lei 74/2006, Decreto-lei 43/2007, Despacho 546/2007 (que trata do Plano Nacional de Ensino de Português), Currículo Nacional do Ensino Básico, Programas de Português do Ensino Básico e Currículo do curso de formação de professor de Português e Línguas Clássicas da Universidade do Minho em seus dois ciclos (Dossiê Interno).

Inicialmente, recorreremos à legislação maior que rege a educação portuguesa: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). A Lei n. 46/1986 data de 14 de outubro de 1986, tendo sofrido alterações em setembro de 1997 e consolidado sua versão em agosto de 2005. O objetivo primeiro dessa lei é estabelecer o quadro geral do sistema educativo. Após apresentar princípios gerais, passa a tratar da



organização do sistema educativo em seus níveis: pré-escolar, escolar e extraescolar. No nível escolar, a subsecção III é dedicada ao ensino superior, compreendido em ensino universitário e politécnico. Sobre o ensino universitário, dita:

O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica. (LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, Artigo 11º, 2008, item 3).

Podemos dizer que estruturalmente, e por seu objetivo de regular os níveis educacionais, esse documento assemelha-se à Lei de Diretrizes e Bases 9.394 (LDB) para a educação, documento implementado no Brasil em 1996.

Ainda que esse e outros documentos não fizessem qualquer referência à nossa área de interesse, buscávamos, ao menos, pontos que tangenciassem o ensino superior, uma vez que o nosso olhar se volta para esse nível, mais diretamente à formação inicial de professores de Português, procurando por meio desses pontos de inter-relação desenhar essa formação. Deparamo-nos, então, com um documento que envolve toda a Europa: o Tratado de Bolonha. A declaração do tratado de Bolonha foi assinada por vários ministros da educação europeus em Bolonha/Itália, em junho de 1999. Segundo o texto, esse tratado surge da necessidade de se criar uma Europa mais completa, capaz de oferecer aos seus cidadãos as competências necessárias para enfrentar os desafios no novo milênio.

Desse modo, vê o ensino e a cooperação pedagógica como sendo basilares nesse processo, bem como o ensino superior como o caminho para promover a circulação desses cidadãos, dando-lhes mais oportunidades de empregos e favorecendo o desenvolvimento global do continente (conforme expressam em seu texto). Assim, os países signatários, dentre eles Portugal, comprometeram-se em promover reformas em seus sistemas de ensino para a adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência baseado em duas fases: pré-licenciatura e pós-licenciatura. É desse modo que a Área Europeia de Ensino Superior deve estar constituída até 2010. No que diz respeito à duração, o ensino superior está organizado em três ciclos: 1º ciclo – tem duração de 6 (seis) semestres ou 3 (três) anos, corresponde ao



grau de licenciatura; 2º ciclo – tem duração de 4 (quatro) semestres ou 2 (dois) anos, corresponde ao grau de mestre; e 3º ciclo – com duração de seis semestres ou três anos, corresponde ao grau de doutor (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

O processo de Bolonha remete para a mesma ideologia dos documentos reguladores brasileiros por nós analisados. O ideário mercadológico da competitividade, produtividade, garantia de qualidade, entre outros termos, são assumidos nesse processo como argumento para sua legitimidade. Desse modo, pode apontar para a fragilização da profissão docente, para a pouca ênfase na formação inicial e para a abertura para o setor privado (conforme ocorreu no Brasil). Cabe destacar que nesse documento são desconsideradas as questões próprias do Estado português, e de outras nações, dando-lhes configurações uniformes e desconsiderando os contextos peculiares. Além disso, conforme nos coloca Antunes (2008, p. 30):

Ainda que as questões mais conhecidas de acesso, sucesso, financiamento, governo, regulação dos sistemas nacionais estejam permanentemente na agenda interna dos Estados envolvidos, e sejam, por vezes discutidas a par da evocação do processo de Bolonha, e dos temas aí dominantes, estão, no entanto, sistematicamente ausentes dos documentos oficiais decorrentes desse processo.

Essa autora chama-nos a atenção para a exclusão dos principais atores envolvidos nas decisões que se referem a esse processo. Com o Tratado de Bolonha, temos um exemplo da agenda supranacional para a educação.

Após nos inteirarmos do conteúdo do Tratado, fomos a busca de posicionamentos do Ministério da Educação acerca de proposta que havia de ser implementada em Portugal. Chegamos, portanto, ao Decreto-lei 74/2006, documento elaborado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior dentro do processo de reformas a serem instituídas a partir do Processo de Bolonha no sentido de concretizá-lo. O objetivo primeiro desse decreto é regulamentar alterações introduzidas na Lei de Bases do Sistema Educativo no que concerne ao novo modelo de organização do ensino superior, em ciclos de estudos. Quanto aos níveis de licenciatura e mestrado, o decreto regulamenta o ensino politécnico e universitário. Porém, neste estudo, iremos tratar somente do universitário, uma vez que o nosso contexto investigativo, a Universidade do Minho, forma através desse modelo de ensino.





No ensino universitário, o ciclo de estudos que conduz ao grau de licenciado têm de 180 a 240 créditos e duração compreendida entre seis e oito semestres curriculares. Ao final da licenciatura, é emitida uma carta pelo estabelecimento de ensino superior que atribui o grau de licenciado. Quanto ao grau de mestre, podem se candidatar ao segundo ciclo aqueles que possuam grau de licenciado ou equivalente ou titulares de um grau acadêmico superior que satisfaça os objetivos da licenciatura. Esse ciclo de estudos tem de 90 a 120 créditos e duração compreendida entre três e quatro semestres. A sua estrutura é constituída por um curso de especialização, composto por unidades curriculares, e de um trabalho de final de curso (dissertação, trabalho de projeto ou um relatório advindo do estágio profissional). Percebemos, portanto, que o Estado português assume a estrutura dentro do âmbito do modelo de Bolonha, o que, para nós, representa o claro interesse em diminuir o tempo de formação, já que em vez de cinco anos para a graduação e mais dois para o mestrado (7 anos) se adota cinco anos para os dois graus. Como nosso trabalho de pesquisa está focado no estudo do percurso formativo do professor de Língua Portuguesa, a nós não interessa descrever o ciclo que confere o grau de doutor.

O Decreto-lei 43/2007 tem por objetivo definir as condições para a obtenção de habilitação profissional para a docência em uma determinada área, retomando o Decreto-lei 74/2006 para seu melhor esclarecimento. Afirma manter os princípios da LBSE referentes à qualificação profissional para a docência, mas, “com a transformação da estrutura dos ciclos de estudos do ensino superior, no contexto do Processo de Bolonha, este nível será agora de mestrado [...]” (DECRETO-LEI 43/2007, p. 132).

Assim, o primeiro ciclo que conduz ao grau de licenciado em Educação Básica deve constar de 180 créditos. Ao concluir esse ciclo, o licenciado poderá receber certificação, porém não terá permissão para dar aula. Para que seja concedido o título de mestre, é necessário que se tenha obtido o número de créditos fixado para o ciclo de estudo de mestrado e a aprovação no ato público de defesa do relatório de estágio.

Nesse decreto, são definidos os créditos para os ciclos e a sua distribuição pelos componentes de formação (formação educacional geral, didáticas específicas, prática de ensino supervisionada e formação na área de docência). Sobre o professor de Português, é estabelecido que sua certificação abrange o 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário e que os créditos mínimos devem ser de 120 créditos





em Português e 40 créditos em Línguas Clássicas. Interrogamo-nos sobre o próprio título da disciplina: “Português e Línguas Clássicas”. No campo de atuação, onde estariam as línguas clássicas? Em que medida essa disciplina com tal configuração atende aos propósitos das necessidades atuais?

Os documentos acima destacados não têm por objetivo discutir especificamente sobre a formação do professor de Português, conforme já foi mencionado, por isso sentimos necessidade de ir a busca de documentos oficiais mais diretamente relacionados à formação docente para termos ideia de como oficialmente se compreende essa área de formação. Para tanto, buscamos no Ministério da Educação documentos reguladores da formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Encontramos apenas um projeto voltado para a formação contínua, o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP).

De acordo com esse projeto, “a melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa e a valorização das competências dos professores desta área disciplinar constituem objectivos prioritários da política educativa do XVII Governo Constitucional” (DESPACHO N. 546/2007, p. 899).

O que justifica, segundo tal documento, essa necessidade são os resultados dos projetos internacionais e nacionais dos quais participou Portugal, entre eles: Reading Literacy, 1992, PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), 2000 e 2003, e Literacia em Portugal, 1995. O objetivo central do PNEP é melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita no 1º ciclo por meio da modificação de práticas docentes no ensino da língua. Nesse documento, também fica clara a influência dos instrumentos de avaliações como forma de orientar políticas públicas para a educação. Lembremos que as avaliações do PISA são elaboradas pela Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômicos (OCDE).

Debruçamo-nos, ainda, sobre o “Currículo Nacional do Ensino Básico”, que, embora não trate da formação inicial de professores de Português, pressupõe os seus saberes necessários, na medida em que define as competências necessárias aos alunos. É importante dizer que o nível básico em Portugal não inclui o nível médio (secundário, conforme nomeiam), como se faz no Brasil. Nesse documento, o básico é organizado em três ciclos: o fundamental I, que corresponde aos 1º e 2º ciclos, e o fundamental II, que diz respeito ao 3º ciclo. Para fazermos uma analogia com o contexto brasileiro, esse documento corresponderia aos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que objetiva oferecer



parâmetros para a definição de um currículo nacional. O documento apresenta as competências que considera serem essenciais no âmbito desse currículo. Trata das competências gerais e das específicas que dizem respeito a cada uma das disciplinas. Quanto ao termo “competência”, diz adotar uma noção ampla que integra conhecimentos, capacidades e atitudes:

Com o significado que aqui lhe é atribuído, a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber. (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO-INTRODUÇÃO, 2001, p. 9).

Nosso olhar dirige-se às competências específicas de Língua Portuguesa. No tocante a essa disciplina, entendem a língua materna como fator de unidade nacional e cultural e, por isso, seu domínio é fundamental para o desenvolvimento individual e para o relacionamento social. Segundo expressam, o objetivo do currículo de Língua Portuguesa na Educação Básica é:

- (i) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos;
- (ii) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais;
- (iii) Ser um leitor fluente e crítico;
- (iv) Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de textos;
- (v) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita. (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO-COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS, 2001, p. 31).

Nesse caso, diferentemente dos PCN, não há qualquer referência aos gêneros textuais. Quando trata da escrita, destaca os aspectos mais estruturais e linguísticos do que os discursivos. Apresenta, ainda, as competências para cada um dos eixos que constituem o ensino de língua: compreensão oral, expressão oral, leitura e expressão escrita.



Entende-se por compreensão do oral a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português [...].

Entende-se por expressão oral a capacidade para produzir cadeias fônicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua [...].

Entende-se por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo [...].

Entende-se por expressão escrita o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema da representação gráfica adoptado [...].

Entende-se por conhecimento explícito o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua [...]. (CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO, 2001, p. 32, grifo do autor).

Os processos discursivos, tomando por base o que está expresso acima, parecem ser excluídos dessas habilidades. Consideremos, por exemplo, a expressão oral, que é vista como a capacidade de produzir cadeias fônicas dotadas de significado. Parece-nos, da forma como é exposto no documento, que qualquer falante nativo da língua portuguesa tem tal capacidade. Além disso, nessa competência não é contemplada a capacidade de produzir gêneros orais variados em situações formais, informais e institucionalizadas. A nosso ver, é responsabilidade da escola desenvolver não só a expressão oral utilizada no cotidiano, mas também o seu papel nas situações de trabalho (entrevista) e nos contextos acadêmico-escolares (apresentação de atividades orais, por exemplo). Além desse documento, no início de 2009, foram divulgados pelo Ministério da Educação os Programas de Português do Ensino Básico (Programas-LPEB). Em sua parte introdutória, o programa atual tem sua criação justificada pelo tempo que vigorou o anterior (datado de 1991) e pelas necessidades advindas dos avanços na investigação referente à prática pedagógica e à didática da língua, embora tome aquele programa como ponto de partida. Ainda na introdução, destaca algumas coordenadas que direcionaram a reelaboração, dentre elas menciona dois pontos que chamaram a nossa atenção:

Nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efectiva dos textos literários no ensino de língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos de a par de outros com muito menor densidade cultural. Uma tal condição não





deve ser desqualificada por utilizações pedagógicas que a desvirtuem, com prejuízo da possibilidade que se levantem à integração dos textos literários nos programas de Português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente. [...] Do mesmo modo, não foram poucos os testemunhos que sublinharam a necessidade de se acentuar, no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento e da sua gramaticalidade, sem que isso se traduza necessariamente numa artificial e rígida visão prescritiva da nossa relação com o idioma. (PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008, p. 5).

Esses dois pontos indicam certo apego a uma tradição literária e gramatical, que, mesmo sendo de “vozes reclamantes”, como aparece no texto, significa um andar para trás, uma vez que as investigações no campo da didática da língua e os resultados de exames, como o PISA, por exemplo, apontam para a necessidade de se trabalhar com gêneros variados, não apenas com o literário. Destaca, ainda, a necessidade de se formar alunos que sejam leitores e escritores de textos proficientes. Não estamos, de forma alguma, dizendo que os textos literários não devam estar presentes em sala de aula, tampouco que não haja uma reflexão explícita sobre a língua. Porém, não se pode perder de vista o porquê de se ensinar Português. Ainda na fase introdutória, citando as Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino de Português, diz o texto:

[...] importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteada pelo rigor e pela exigência de correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e aprendizagem. (ACTAS. CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS, 2008, p. 240 *apud* PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008, p. 5).

Nessa citação, chamamos atenção para a expressão “correção linguística em qualquer circunstância”. O termo correção nos parece muito prescritivo, e essa característica não é adequada se tomarmos o objetivo, expresso no documento, de que o ensino de Português deve formar leitores e escritores proficientes. Não estamos querendo dizer que o domínio notacional – referente às convenções da língua – não deva ser considerado no ensino de língua materna, porém ele não deve se pautar apenas na convenção e na correção, na norma.





Após a leitura da introdução dos programas, fomos à caracterização do 3º ciclo. O nosso foco recai sobre esse ciclo, uma vez que a formação inicial do professor de Português e Línguas Clássicas da Universidade do Minho volta-se para o terceiro ciclo e o ensino médio. No entanto, como o ensino médio tem configurações, muitas vezes, heterogêneas – algumas escolas têm foco na formação técnica –, quando caracteriza esse nível, o programa diz que é necessário se trabalhar com textos mais complexos, uma vez que acredita que os alunos já experimentaram situações de uso da linguagem oral e escrita em contextos diversos.

Nesse estágio, segundo coloca o texto dos programas, o ensino de Português deve levar os alunos para além da operacionalização concreta da linguagem, fazendo-os construir um conhecimento sobre a língua.

Neste sentido, há que proporcionar aos alunos oportunidades de utilização da linguagem oral e escrita em experiências de aprendizagem e projectos cada vez mais alargados e exigentes, que visem o aprofundamento de um olhar crítico sobre o real, a capacidade de utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação, bem como o desenvolvimento de uma educação cultural e literária. (PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008, p. 38).

Em seguida, aborda rapidamente os seguintes domínios: comunicação oral, leitura, produção escrita e conhecimento explícito da língua. Cabe, dessa forma, destacar que, quando trata da leitura, diz que esse processo se estende a textos de vários tipos, apresentados em diferentes suportes. Ao que nos parece, há uma confusão entre gêneros e tipos textuais. No contexto atual, a ênfase deve ser dada à leitura de gêneros variados ou de tipos variados. Devemos reforçar, de acordo com Marcushi (2002) e outros estudiosos desse tema, que existem somente 5 ou 6 tipos de texto, de acordo com a classificação, os quais estão ligados a uma estrutura linguística. Enquanto os gêneros, uma vez que se ligam às práticas sociais de linguagem, são infinitos e se relacionam a funções sociais diversas. Há confusão também a respeito da atividade de produção escrita: “Escrever com autonomia e fluência diferentes tipos de texto adequados ao contexto, às finalidades, aos destinatários e aos suportes da comunicação, adoptando as convenções próprias do género seleccionado” (PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO, 2008, p. 30). Ainda sobre a leitura, mais à frente, tem-se: “ler de forma persistente”. Não conseguimos compreender o que entendem





por uma leitura persistente. Leitura persistente quer dizer uma leitura fluente? Pensamos que o termo está usado de modo inadequado, pois, posto dessa forma, leva-nos à compreensão de que se deve formar um leitor que persiste na leitura de maneira a criar um hábito.

Chegamos, enfim, ao nosso lócus de pesquisa: a Universidade do Minho. Essa instituição de ensino superior, desde 2007-2008, tem todos os cursos funcionando segundo o modelo de Bolonha. Por isso, nossa análise ocorreu em dois momentos: inicialmente no primeiro ciclo, que concede o grau de licenciado, mas não a possibilidade de atuar em sala de aula, e, depois, no segundo ciclo, que concede o grau de mestre e possibilita a atuação como professor. A licenciatura, objeto de nossa análise, é em “Estudos Portugueses e Lusófonos”, que corresponde ao primeiro ciclo de estudos e tem, portanto, duração de três anos ou seis semestres, constituída de 180 créditos. Essa licenciatura possibilita a atuação nos seguintes domínios:

1. Supervisão editorial, 2. Do jornalismo cultural; 3. Do turismo; 4. Da indústria cultural no âmbito ou de conteúdos; 5. Da animação sociocultural; 6. Da assessoria cultural no âmbito das administrações central e local; 7. Da leccionação de Português nos Ensinos Básico e Secundário; 8. Do Ensino de Português para Estrangeiros e do Português Língua Segunda em Universidades e outras instituições nacionais, bem como para a leccionação em universidades de outros países com leitorados de Português; e 9. De funções de assessoria cultural no âmbito da Diplomacia (<http://www.ilch.uminho.pt>).

Para termos uma ideia melhor de como está organizada essa licenciatura, vamos abaixo colocar a grade curricular, chamada de plano de estudo.



Quadro 2 – Plano de Estudos do curso de Licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos do ILCH da Universidade do Minho/Portugal

ANO	UNIDADE CURRICULAR	ECTS
1. S1	Interartes e Média	6
1. S1	Introdução à Literatura Comparada	5
1. S1	Introdução aos Estudos da Linguagem	5
1. S1	Introdução aos Estudos Clássicos	7
1. S1	Introdução aos Estudos Culturais	7
1. S2	Estudos Culturais 1	5
1. S2	Latim 2	5
1. S2	Linguística 1	5
1. S2	Literatura Comparada	5
1. S2	Literatura Portuguesa 1	5
1. S2	Literatura Portuguesa 1	5
1. S2	Mentalidades e Cultura Portuguesa	5
2. S1	Estudos Culturais 2	5
2. S1	Linguística 2	5
2. S1	Literatura e Nacionalidade	5
2. S1	Literatura Portuguesa 2	5
2. S1	Sociolinguística	5
2. S2	Estudos Pós-coloniais	5
2. S2	Latim 3	5
2. S2	Linguística 3	5
2. S2	Literatura e Cultura Angolanas	5
2. S2	Literatura e Cultura Brasileiras 1	5
2. S2	Literatura Portuguesa 3	5
2. S2	Opção temática 1	5
3. S1	Ideias no Portugal Contemporâneo	5
3. S1	Linguística 4	5
3. S1	Literatura e Cultura Brasileiras 2	5
3. S1	Literatura Portuguesa 4	5
3. S1	Opção Tecnologias e Profissionalização 1	5
3. S1	Opção temática 2	5
3. S2	Linguística 5	5
3. S2	Literatura e Cultura Brasileiras 3	5
3. S2	Modernismo e Pós-Modernismo	5
3. S2	Opção Tecnologias e Profissionalização 2	5
3. S2	Opção temática 3	5
3. S2	Opção temática 4	5

Fonte: Instituto de Letras da Uminho (s/d). Disponível em: <<http://www.ilch.uminho.pt>>.



A unidade curricular “Interartes e Média” tem no seu programa, dentre outros, o estudo da comunicação e cultura de massas na pós modernidade, a microcomputação e as estruturas como meios de reconfiguração da comunicação em nível global, as novas tecnologias e espaços de sociabilidade e os isolamentos/integrações em contexto de tecnologias digitais. Trata-se, como podemos ver pelo programa, de uma disciplina bastante alinhada à configuração da sociedade atual.

A disciplina “Introdução à Literatura Comparada” tem entre seus objetivos: 1) conhecer os contextos de emergência e evolução da disciplina “Literatura Comparada”; 2) reconhecer objetivos e problemas dos estudos comparados e identificar áreas de estudo e métodos da abordagem comparatista; 3) refletir sobre fronteiras interdisciplinares no campo dos estudos literários; 4) efetuar comentários comparatistas de textos selecionados. Essa disciplina servirá como base para a investigação em literatura. No Brasil, em muitas universidades, essa abordagem só ocorre em nível de mestrado, especificamente na área de investigação em Literatura Comparada.

A disciplina “Introdução aos Estudos Culturais” possui os seguintes conteúdos: natureza e cultura; as diferentes vertentes da cultura; condicionantes e variáveis da cultura (raça, gênero, classe social); os Estudos Culturais: genealogia e arqueologia; cultura e estudos pós-coloniais. Assim, como podemos perceber, as disciplinas (unidades curriculares) que compõem o primeiro ciclo não têm componentes voltados para as questões pedagógicas. Antes desse tipo de organização, o curso de Letras da UMinho funcionava mediante o modelo integrado de formação de professores, por mais de duas décadas. Baseado nesse modelo, o currículo tinha a coexistência das dimensões do conhecimento disciplinar especializado, do conhecimento educacional, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional.

Vale ressaltar que o estatuto que nos interessa nesse momento é o que diz respeito à “leccionação de Português” – para usarmos o termo do próprio documento. Para receber esse tipo de certificação, o aluno precisa fazer o segundo ciclo, equivalente ao nível de mestrado, sobre o qual falaremos a seguir.

Em março de 2007, o Instituto de Educação e Psicologia, juntamente com o Instituto de Letras e Ciências Humanas, instituiu em seu Dossiê Interno o projeto para o ciclo conducente ao grau de mestre em ensino de Português e Línguas Clássicas no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Cabe dizer que a Universidade do Minho tem tradição em cursos de formação docente, criados na





década de 1970 como resposta à acentuada demanda decorrente da acelerada expansão do sistema educativo ocorrido nesse período. O modelo formativo aceito pela UMinho tinha forte correspondência com as políticas de formação e com a investigação na área de educação: modelo integrado de formação. Esse modelo foi adotado, em linhas gerais, por um número significativo de instituições de ensino superior. Como a UMinho possui experiência acumulada no que tange aos projetos de formação de professores, procurou reestruturar seu programa formativo, tendo em vista o Processo de Bolonha, do qual decorre o documento ora analisado. A visão de professor que se tem no dossiê é a de “um profissional capaz de se adaptar às características e desafios das situações singulares em função das especificidades dos alunos e dos contextos escolares e sociais em que atua” (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 3).

Dentre os objetivos propostos para esse ciclo, destacamos:

- v. Fundamentar um posicionamento crítico face a instrumentos reguladores das práticas pedagógicas no ensino de Português e das Línguas Clássicas (currículos, programas, manuais...), de forma a tomar opções fundamentadas, ajustadas aos contextos e orientadas para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos.
- vi. Propor estratégias de diferenciação pedagógica em função da diversidade dos alunos (experiências anteriores, estilos de aprendizagem, expectativas, necessidades...), como forma de garantir aprendizagens significativas para todos. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 3).

É importante que sejam previstos na formação o conhecimento dos instrumentos reguladores e o posicionamento crítico frente a eles. Além disso, devemos compreender a necessidade de diferenciação pedagógica de acordo com o contexto de atuação profissional. Observamos, porém, que os objetivos presentes nesse dossiê são, por assim dizer, muito gerais, direcionáveis a qualquer professor de outra área que não a de Português. Parece-nos, portanto, carecer de alguns pressupostos que possam esclarecer mais e melhor o tipo de professor de Língua Portuguesa que se quer formar. É necessário, ainda, esclarecer a visão teórico-metodológica na qual essa formação está embasada. Não há, por exemplo, a concepção de linguagem que fundamenta essa formação.

Quando trata do perfil desses profissionais, no entanto, oferece elementos mais diretamente relacionados à formação do professor de língua materna:



Definir um perfil para o professor de Português e de Línguas Clássicas nestas dimensões supõe uma visão alargada do papel da educação em línguas, da relação entre educação formal e sociedade e do papel que aquela pode desempenhar na transformação social. Vivendo-se hoje numa era da informação e da comunicação, do conhecimento e da aprendizagem, na qual se jogam forças e lógicas conflituais, exige-se do professor um conjunto alargado de competências (conhecimentos, capacidades, atitudes, valores) que lhe permitam desempenhar um papel relevante na construção de uma escola reflexiva e na formação de cidadãos informados, críticos e actuaentes. (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 4).

Pensamos que, para se ter uma visão mais alargada do papel da educação em línguas que permita uma melhor atuação na sociedade descrita na citação, é necessário que o currículo da formação esteja ancorado em uma visão de linguagem como prática social, para além da forma. Destacamos, a seguir, o quadro de disciplinas correspondentes a esse ciclo.

Quadro 3 – Plano de Estudos do curso de Mestrado em Ensino de Português e Línguas Clássicas no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário

	UNIDADES CURRICULARES	Horas contacto	Créditos
S1	Sociologia da educação e profissão docente	50	5
	Desenvolvimento curricular	50	5
	Correntes fundamentais da Pedagogia	50	5
	Educação em Línguas Portuguesas e Clássicas	83	10
	Pragmática Linguística e Literária	60	5
	Tecnologia educativa	48	5
S2	Psicologia da motivação e da aprendizagem	50	5
	Metodologia do ensino do Português	81	10
	Coord. educativa e <u>direcção</u> de turma	50	5
	Língua e Linguística Grega e Latina	60	5
	Optativa	50	5
S3	Avaliação e concepção de materiais didáticos de Português e de Línguas Clássicas	80	10
	S3 e S4	Estágio Profissional	376

Fonte: Dossiê Interno (2007, p. 8).



Dentre as unidades curriculares mencionadas, selecionamos e analisamos os programas daquelas mais voltadas para o ensino de Português, ou seja, cujo foco seja o trabalho com a língua e seu uso, quais sejam: “Educação em Línguas Portuguesas e Clássicas”, “Pragmática Linguística e Literária”, “Metodologia do ensino de Português”, “Avaliação e concepção de materiais didáticos de Português e de Línguas Clássicas”.

A disciplina “Educação em Línguas Portuguesas e Clássicas” tem como objetivo principal proporcionar aos alunos conhecimentos críticos de questões que cercam a educação em Língua Portuguesa e em Línguas Clássicas, tomando por base os conhecimentos produzidos sobre a educação literária e a linguística. Destacamos a seguir os resultados pretendidos nessa unidade:

- a) Integrar discursos e práticas sobre o ensino e a aprendizagem das línguas portuguesa e clássicas em políticas, modelos e paradigmas de educação nestas línguas;
- b) Discutir as funções sociais, culturais e individuais do ensino e aprendizagem do Português e das Línguas Clássicas;
- c) Discutir objectos, objectivos e estratégias do ensino e aprendizagem do Português e das Línguas Clássicas num quadro de valorização cultural e humanista dos indivíduos;
- d) Analisar os processos sociodiscursivos e individuais envolvidos no ensino, aprendizagem e avaliação das línguas portuguesas e clássicas;
- e) Conceber estratégias e recursos para aprendizagens curriculares relevantes numa perspectiva multi/interdisciplinar, centradas no Português e nas Línguas Clássicas. (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 19).

A unidade curricular “Pragmática Linguística e Literária” tem como objetivo explorar teorias e métodos relativos à dimensão pragmática da língua e da literatura, para que os futuros mestres “tenham competências interpretativas em relação a qualquer tipo de textos verbais” (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 22). O que mais nos chama atenção nessa disciplina é que, mesmo estando no segundo ciclo, mais diretamente voltado para questões de ensino, não apresenta discussões sobre o ensino em seus tópicos programáticos.

Outra unidade curricular por nós selecionada é “Metodologia do ensino de Português”, que tem por finalidade através de suas discussões promover metodologias e instrumentos que permitam aos alunos, quando professores, desenvolver procedimentos coerentes e embasados teoricamente. Como resultado, preveem:





- a) Discutir orientações teóricas, políticas e curriculares para o ensino de Português;
- b) Desenvolver ações pedagógicas teoricamente sustentadas conducentes à promoção de competências do domínio do oral;
- c) Conceber práticas de ensino da leitura construídas sobre saberes produzidos em áreas que têm a literacia e a leitura como objectos;
- d) Construir actividades didácticas sobre textos literários, tendo em conta o papel da literatura na escola;
- e) Operacionalizar princípios estruturadores de didáctica da escrita, fundados na teoria e nos dados da investigação;
- f) Organizar processos de ensino que visem a promoção do conhecimento explícito sobre a língua. (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 32).

No que tange aos tópicos programáticos, essa disciplina encontra-se organizada em cinco áreas: oralidade, leitura, literatura, escrita e conhecimento explícito sobre a língua, contemplando, assim, as habilidades envolvidas no ensino-aprendizagem de Português, igualmente apontadas nos programas.

A disciplina “Avaliação e concepção de materiais didáticos de Português e de Línguas Clássicas” é pouco comum em alguns currículos, uma vez que oportuniza um curso completo para tratar de materiais didáticos, em especial o manual, que é, em muitas práticas pedagógicas, o único material utilizado pelos professores. Os objetivos principais dessa unidade são: promover a capacidade de avaliar criticamente os materiais didáticos voltados para o ensino de Português e Línguas Clássicas e desenvolver as competências necessárias para a concepção de materiais didáticos.

A última unidade curricular do programa, “Estágio Profissional”, está organizada em três eixos de formação: análise do contexto de intervenção pedagógica, competências na área de docência e intervenção pedagógica. A esses eixos articulam-se as dimensões conceptual, estratégica e axiológica da prática profissional, constituindo assim três módulos, distribuídos ao longo do segundo ano, perfazendo 45 créditos. Só poderão cursar essa unidade aqueles alunos que tiverem todos os créditos concluídos.

O módulo 1, “Análise e intervenção pedagógica”, tem por objetivo principal promover a compreensão do contexto de intervenção pedagógica dos alunos, através da observação direta e indireta da sala de aula. Durante a execução desse módulo, é elaborado um projeto de intervenção supervisionada.





Na sua globalidade, o módulo 1 deve preparar os estagiários para uma intervenção pedagógica fundamentada na compreensão crítica do contexto em que essa intervenção tem lugar, favorecendo uma visão da educação em Línguas Portuguesa e Clássicas como um fenómeno complexo e situado. (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 60).

O módulo 2, “Seminário em Estudos Portugueses e Clássicos”, tem por finalidade fornecer as bases linguísticas e literárias em estudos portugueses e clássicos, visando aprofundar o conhecimento dos planos discursivos dos textos com os quais os docentes trabalharão e, desse modo, facilitar o trabalho interventivo.

O módulo 3, “Intervenção pedagógica”, tem como objetivo central:

Promover competências de intervenção pedagógica dos alunos estagiários na educação em Línguas Portuguesa e Clássicas, através do desenvolvimento e avaliação de um projecto de intervenção pedagógica supervisionada. Tal como os restantes módulos, visa também incentivar uma cultura investigativa e colaborativa na formação profissional e promover a integração das dimensões cultural, social e ética na formação profissional. (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 65).

No sentido de termos mais clareza a respeito do que esse documento entende por “ser professor de Português”, ainda no âmbito do Dossiê Interno, no item destinado ao perfil, selecionamos algumas competências-chave que devem integrar o perfil ao mesmo tempo em que buscamos nos programas das unidades curriculares qual delas podem oferecer subsídios para desenvolver essas competências. Assim, nesse item, tem-se que o professor de Português deve: “Equacionar e interpretar problemas culturais, económicos e políticos contemporâneos, manifestando abertura a diversas áreas do saber e construindo uma visão crítica e multidisciplinar do conhecimento e da realidade” (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 3). Acreditamos que o programa de “Sociologia da Educação” apresenta um conteúdo que pode vir ao encontro dessa competência. Vejamos:

- O campo da sociologia da educação: problemáticas actuais e emergentes.
- Diversidades, práticas e interações em contextos de escolarização.
- Juventudes, percursos, trabalho e sentidos da escola.
- A escola e os outros contextos, espaços e tempos educativos.
- Políticas de educação: os espaços nacional, internacional e transnacional.
- Redefinições sociológicas de profissão e profissão docente. (DOSSIÉ INTERNO, 2007, p. 10).





O segundo item do Dossiê Interno (2007, p. 5) coloca como competência: “Perspectiva o sistema educativo, a escola e a sala de aula como espaços de intervenção ética e cívica, de formação inclusiva e de intervenção social, no quadro de uma educação para a cidadania democrática”. Pensamos que essa competência está diluída nos programas das disciplinas, além de haver uma disciplina de caráter opcional, “Ética e deontologia da prática docente”, que prevê no seu conteúdo programático os seguintes tópicos: temas e problemas da ética contemporânea: implicações para o ensino; a díade ética/deontologia; a ética e a deontologia profissional da prática docente; tradição e educação: a questão da transmissão de conteúdos; a relação pedagógica: o professor como educador; o compromisso deontológico do professor (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 42). O documento ainda cita que o professor “conhece a(s) disciplina(s) que lecciona (duma perspectiva histórica e epistemológica), reflectindo criticamente sobre o seu valor social e as relações que estabelece(m) com outros saberes, nomeadamente no quadro do currículo escolar” (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 42). A unidade curricular “Educação em Línguas Portuguesa e Clássicas”, que tem dentre os objetivos “discutir as funções sociais, culturais e individuais do ensino e aprendizagem do Português e das Línguas Clássicas”, possui em seus tópicos programáticos temas que podem potencialmente desenvolver essa competência.

No que diz respeito ao professor, ainda no quadro das competências referentes ao seu perfil, afirma: “Conhece perspectivas teóricas relevantes à compreensão dos fenómenos educativos, nomeadamente no âmbito da sociologia, psicologia, pedagogia, desenvolvimento curricular, tecnologia educativa e didácticas específicas” (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 5). Acreditamos que o desenvolvimento dessa competência pode acontecer ao cursar algumas disciplinas do currículo, nomeadamente: “Psicologia da Motivação e da Aprendizagem”, “Tecnologia Educativa”, “Correntes Fundamentais da Pedagogia”, “Sociologia da Educação e da Profissão Docente”. A seguir, listamos as demais competências que deve possuir um professor de Português, conforme expressa o dossiê:

(e) Posiciona-se criticamente face a instrumentos reguladores das práticas pedagógicas (legislação, currículos, programas, manuais...), de forma a tomar opções fundamentadas, ajustadas aos contextos e orientadas para o desenvolvimento progressivo da autonomia dos alunos.



(f) Promove aprendizagens curriculares relevantes, no quadro epistemológico das áreas de conhecimento que lecciona e das respectivas didáticas, numa perspectiva multi/interdisciplinar.

(g) Adota estratégias de diferenciação pedagógica em função da diversidade dos alunos (quadros de referência, experiências anteriores, estilos de aprendizagem, expectativas, interesses, necessidades...), como forma de garantir aprendizagens significativas para todos.

(h) Mobiliza, de forma criteriosa, linguagens e suportes diversificados de apoio ao ensino e à aprendizagem, promovendo a autonomia dos alunos no seu uso e avaliando o seu impacto nas aprendizagens realizadas.

(i) Estimula nos alunos o desenvolvimento de competências de aprendizagem, o espírito crítico e inventivo, a curiosidade intelectual, a abertura à diversidade, o trabalho colaborativo, a autoestima e a autoconfiança.

(j) Promove uma prática curricular participada, através do envolvimento dos alunos em processos de construção do conhecimento, negociação pedagógica e gestão de situações problemáticas.

(k) Avalia o ensino e a aprendizagem com recurso a diversas fontes e instrumentos, envolvendo os alunos na regulação (planificação, monitorização e avaliação) sistemática do processo de aprender.

(l) Reflecte criticamente sobre dimensões pedagógicas, éticas e sociais da sua prática, apoiando-se na experiência, na investigação (sua e de outros) e em outros recursos de desenvolvimento profissional.

(m) Participa no desenho, desenvolvimento, avaliação e disseminação de projectos que propiciem a compreensão e a mudança das práticas educativas, nomeadamente no sentido da melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem em contexto pedagógico.

(n) Colabora com outros professores e demais actores educativos na construção, desenvolvimento e avaliação de projectos educativos e curriculares, assim como em actividades de gestão pedagógica, procurando envolver as famílias e a comunidade sempre que relevante.

(o) Participa no debate público sobre as questões da educação, em lugares e modalidades de diversas ordem, comprometendo-se activamente na constituição de comunidades críticas.

(p) Envolve-se no seu desenvolvimento pessoal e profissional, numa perspectiva de formação permanente. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 42).

Assim, embora não diga diretamente o que significa ser professor de Português, parece-nos ser, como coloca em seu dossiê, o profissional responsável pela



[...] formação de indivíduos que saibam usar textos escritos e sobre eles reflectam, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Neste quadro, abre-se a possibilidade de ultrapassagem de uma visão meramente funcional da educação e, numa perspectiva de desenvolvimento humanista, sejam conciliados a herança cultural, o crescimento pessoal, as necessidades do quotidiano e a compreensão crítica do mundo. (DOSSIÊ INTERNO, 2007, p. 6).

Notadamente preocupado com as avaliações, apresenta “apenas” o aspecto referente ao uso da língua escrita e não às demais habilidades, conforme mostram os Programas de Português do Ensino Básico. O dossiê trata como função do professor: “desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade”. Acreditamos que trabalhar as habilidades de leitura, escrita e compreensão pode proporcionar esse desenvolvimento e, por conseguinte, essa participação, mas achamos por demais vago e amplo, podendo ser tal assertiva aplicada a qualquer área profissional.

Percebemos que nesse documento há um apagamento das discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa. De fato, parece que toda experiência dessa universidade com formação docente se apaga, como forma de assimilar as modificações provenientes do Ministério da Educação.

3 Considerações finais

Com base na análise do contexto de Portugal, notadamente, os documentos analisados surgem nesse contexto de regulamentação supranacional em função das necessidades de reestruturação do capitalismo. Vemos claramente o afastamento de uma legislação advinda de um interesse exclusivo pela educação para aquela que está subjugada a interesses econômicos. Em Portugal, a maior parte dos documentos analisados que visa a modificação da formação se relaciona com a proposta contida no chamado Tratado de Bolonha.

Assim, a constituição do professor de Português, em termos de regulamentação, se dá de uma forma um tanto nebulosa. O que observamos no tocante aos programas educacionais em Portugal, tanto quanto no Brasil, é que os sistemas educativos buscam se ajustar às necessidades econômicas e instituem, de um modo bastante acelerado, novos direcionamentos que devem ser acolhidos pelas instituições formadoras para que se ajustem às novas diretrizes. Muitas vezes, ainda





estão em processo de ajuste a normas anteriores. Encaminhadas dessa forma, essas instituições desenvolvem atividades mais mecânicas, formais, sem envolver processos de reflexão e discussão. Como resultado, tem-se uma indefinição na identidade do profissional docente, que acaba não tendo clareza sobre o estatuto da sua profissão.

Em Portugal, a legislação é mais geral, ficando a cargo das instituições de formação definirem as concepções que embasam, fundamentam, o currículo, o perfil do professor que se quer formar, as competências e os saberes implicados. Porém, na medida em que propõe um conjunto de programas para o ensino básico sob a égide das avaliações como o PISA, direciona, de certo modo, a formação de professores naquele país. Diante disso, depreendemos que ser professor em Portugal é:

- a) preparar os alunos para obterem bons resultados nas avaliações;
- b) trabalhar com as capacidades de ler, escrever, falar e compreender oralmente;
- c) dar bastante atenção ao ensino de literatura, pois é instrumento de identidade e unificação nacional;
- d) trabalhar com diferentes tipos de textos.

No contexto de Portugal, o que pudemos observar é que muitos documentos que visam propor encaminhamentos para a formação do professor de Português e/ou para o ensino-aprendizagem dessa disciplina partem da necessidade de melhorar os resultados dos alunos nos sistemas avaliativos, principalmente no PISA. Além disso, há uma interação entre os discursos mais ligados ao ensino tradicional (ênfasis no ensino de literatura), relacionado à forma e preocupado com a unidade nacional através da língua, e os mais atuais (trabalhar com diferentes tipos de textos), parecendo não haver ainda clareza do que cabe ao professor de Português.

No que diz respeito à grade curricular da instituição em estudo, observamos, por meio das disciplinas oferecidas, que a formação da Universidade do Minho caracteriza-se por ser mais geral e humanística, se levarmos em consideração os três primeiros anos de formação. Porém, devemos ressaltar que a configuração atual da universidade portuguesa, sob o regime de Bolonha, aponta para essa formação mais geral no primeiro ciclo e para um direcionamento em relação a questões pedagógicas no segundo ciclo. O interessante é que essa formação mais geral constituirá, ao menos no plano da oferta de disciplinas, a formação de quem trabalhará com línguas, não só o professor de Português.



Referências

ANTUNES, F. **A nova ordem educacional**: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida. Coimbra/PT: Almedina, 2008.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO: COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS- LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <<http://sitio.dgicd.minedu.pt>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO-INTRODUÇÃO. Disponível em: <<http://sitio.dgicd.minedu.pt>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em: <<http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?materia=12054>>. Acesso em: 5 jan. 2009.

DECRETO-LEI n. 43/2007. **Diário da República**, 1ª série, n. 38, 22 de Fevereiro de 2007.

DECRETO-LEI n.74/2006. **Diário da República**, 1ª série-A, n. 60, 24 de Março de 2006.

DESPACHO n. 546/2007. **Diário da República**, 2ª série, n. 8, 11 de Janeiro de 2007.

DOSSIÊ INTERNO. Ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Universidade do Minho/IEP/ILCH, 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto/PT: Porto Editora, 1999.

LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO. Versão nova consolidada. Lei n. 49/2005 que institui alterações na Lei n. 115/1997. Disponível em: <www.fenprof.pt>. Acesso em: 16 dez. 2008.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 7-37.

PROGRAMAS DE PORTUGUÊS DO ENSINO BÁSICO. Ministério da Educação de Portugal. Lisboa, 2008.

RAMALHO, B. L.; NÚÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor e profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.