

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO BOM PROFESSOR DE PORTUGUÊS

Inês Ferreira Mendes

Escola Secundária com 3º Ciclo do Entroncamento
Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação
mariainesfmendes@gmail.com

Madalena Teixeira

Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Educação
Universidade de Lisboa – CEAUL
madalena.dt@gmail.com

Resumo

A maioria dos estudos disponíveis sobre o ensino do Português não toma a figura do respectivo professor como objecto principal de reflexão e de análise. Partindo da premissa de que há uma relação estreita entre qualidade docente e resultados escolares, a par de evidências como os níveis de iliteracia dos alunos, justifica-se uma investigação sobre como poderá ser “bom professor de Português”, que contribua para a construção de um quadro epistemológico de referência. Tendo em conta que tal “quadro epistemológico” é, certamente, complexo, construído em matizes do tempo histórico e nas interpretações que os agentes sociais vão traçando, não sendo expectável encontrar balizas nítidas, procurar-se-ão aproximações ao conceito através da problematização de representações sociais. As representações sociais são processos de cognição social e, nessa medida, permitem (re)conhecer os papéis que agentes sociais representam em interacção.

Palavras-chave: Representações sociais; Profissionalidade; Bom professor de português.

Abstract

The majority of available research about portuguese teaching does not have teachers as the main focus for reflection and analyses. Knowing about the relationship between the quality of teachers and students' scholarly results, and keeping in mind



students' levels of illiteracy, we defend research of "the good portuguese teacher", which contributes to an epistemological board of reference. This is certainly a difficult task, particularly because of interpretations that social agents keep drawing, and it is not expected to find clear goals. Therefore, we look for conceptual approaches through the rationalisation of social representations. Social representations are processes of social cognition, therefore, allow us to (re)identify the roles that social agents perform when they are interacting.

Keywords: Social representations; Profissionality; Good Portuguese teacher.

Introdução

A mudança do milénio, decorridos que são já dez anos, a par das mudanças tecnológicas, sociais e económicas verificadas nas sociedades desenvolvidas, levantou um conjunto de interrogações sobre o futuro.

Vários autores (Toffler, s/d, 1984,1995; Papert, 1994; Morin, 2001; Bertrand e Valois, 1994; Hargreaves, 1998; Fino, 2007) falam-nos das mudanças radicais que o futuro adivinha, na emergência de novos paradigmas civilizacionais, numa temporalidade *sui generis* na História da humanidade, que faz do presente um tempo pretérito e do futuro um tempo presente. A transformação, a impermanência, a mutação são ideias que invadem as realidades científicas, biológicas, sociais e tecnológicas, numa infinidade de facetas da vida humana e não humana, à escala planetária.

A mudança é um "tópico" que percorre toda a existência e que transita na linha do tempo em diacronia e sincronia. No entanto, ao contrário de outros momentos da História, e quanto mais recuarmos na linha cronológica mais encontramos esta certeza, o presente é, como nunca até aqui, um tempo de efervescências, de mudanças rápidas, evidentes e transformadoras do quotidiano de um número crescente de pessoas. Tudo evolui rapidamente e o adjectivo "antiquado" é, com frequência, um termo utilizado para caracterizar situações de um presente que desaparece velozmente. Esta ideia é extensível ao universo da ciência que, de acordo com Pourtois & Desmet, citados por Fino & Sousa (2007:5), "deve ter em conta um universo fragmentado e uma perda de certezas, deve fazer uma reanálise do lugar a conferir ao acaso e à desordem, tal como deverá ter em consideração as evoluções, as mutações, as crises, e as mudanças em vez das situações estáveis e permanentes".

A educação tem sido uma das áreas onde se tem procedido a uma reflexão e investigação continuadas sobre as transformações sociais e o seu reflexo no ensino, quer do ponto de vista da organização, quer sobre a função da escola e os currículos a implementar, quer sobre o perfil do aluno a desenvolver, quer, ainda, e não enumeraremos todos os aspectos considerados, sob o ponto de vista da formação de professores para preparar o aluno de amanhã.

Embora diversos autores tivessem predito a falência da escola, decorrente da sua obsolescência e da sua inadequação para formar o homem do futuro, ela continua a desempenhar um papel insubstituível na formação dos povos.

Roberto Carneiro, Ministro da Educação do XI Governo Constitucional, afirmava na nota introdutória à edição portuguesa do Relatório da UNESCO (1998:9) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, que “o novo século, tempo de esperança por excelência, encerra um precioso tesouro que pode ser a chave da conversão de uma utopia inalcançável em visão motora e mobilizadora das consciências e das boas vontades. Esse fabuloso tesouro a descobrir pelas gerações vindouras, o qual pode constituir os alicerces de um “humanismo XXI” a partilhar no oceano da intensa comunicação que caracteriza o tempo próximo, é nada mais nada menos do que a Educação”.

Esta visão optimista do papel da educação no século que estamos a viver não ignora as transformações típicas de uma transição temporal e que encerra em si um conjunto de indefinições, incertezas e mudanças referenciais. Não obstante, elas são uma realidade que não impedem, na visão de Carneiro, de prospectar a educação como uma “fonte inesgotável de expectativas e de aspirações, humanas e prometaicas” (*idem*:10), acreditando que o seu papel é determinante e capaz de traduzir a diferença.

Alguns autores consideram que o tempo de mudança acelerada funciona como uma janela de oportunidade para reforçar o papel da escola e revigorar a profissão docente, (re)fazendo do professor uma peça fundamental para acompanhar o novo tempo e preparar o futuro (Martins, 2003; Antunes, 2004; Carvalho, 2007). Nessa medida, os estudos sobre a educação, a escola e o desenvolvimento profissional dos professores são, segundo Estrela (1997:223) “cada vez mais importantes”, pois permitem reconstruir a profissão e responder a uma necessidade sentida por todos.

A escola continuará a ser, e não seremos capazes de prever até quando, uma instituição incontornável na formação dos indivíduos, uma instância de regulação



social insubstituível, que tem um papel crucial a desempenhar nas sociedades contemporâneas, particularmente em Portugal, onde a sua função vital se reafirma com a Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, que determina o alargamento da escolaridade obrigatória para doze anos, assim como a universalidade da educação pré-escolar a partir dos cinco anos de idade. O nosso país dá, assim, o último passo para a massificação do ensino, que tem vindo a caracterizar a modernidade, prolongando na sociedade pós-moderna a ideia orientadora dos séculos XIX e XX.

Podemos afirmar que há ainda muito caminho a percorrer antes de a escola, tal como a conhecemos hoje, cair em total falência e sofrer uma reconfiguração radical. Por essa razão, os estudos sobre a educação continuarão a desenvolver-se e, embora muitos assuntos tratados ao longo do tempo sofram novas reflexões por parte dos investigadores, numa aparente replicação temática, persistirão na procura do conhecimento e da explicação dos fenómenos educativos, uma vez que o universo da educação, tal como o conceito que o identifica, está em permanente construção. No mesmo sentido, os estudos sobre professores e respectivo desenvolvimento profissional continuarão a ter sempre uma justificação, quando se trata de conhecer o seu papel, o seu perfil e as suas funções específicas. Alarcão (2008: 171) diz-nos, neste propósito, que “em cada tempo e contexto, a consciência da mutabilidade, historicidade e relatividade dos conceitos, papéis e funções sociais e profissionais [do professor] não impede – antes exige – que, no tempo e no contexto em que se vive, sejamos capazes de ler [a profissão] com a clareza possível à luz do conhecimento e dos referentes disponíveis”. Esta exigência apontada encontra eco na ideia expressa por Bloch (1997) de que o tempo é simultaneamente o factor que enraíza os fenómenos e que os explica, numa relação de causa e efeito que não se pode compreender isoladamente.

Como Deve Ser o Bom Professor de Português? Na Senda de Um Caminho...

Sabemos que a profissão docente, a que se ligam os conceitos de identidade profissional (Dubar, 1995; Law, 2001; Monteiro, 2000) profissionalidade e desenvolvimento profissional (Alarcão, 2001; Cavaco 1999; Goodson, 1992; Huberman, 1989,1992; Sacristán, 1999; Sachs, 2009), profissionalismo (Araújo, 1985; Bourdoncle, 1991, 1993; Estrela, 1997) e competência (Alarcão, 1996; Esteves, 2009; Perrenoud, 2000; Simões, 2000), é uma realidade sempre em (re)construção e, por essa razão, difícil de explicar e caracterizar em termos definitivos. Ao longo do tempo,

ser professor foi assumindo novos contornos de acordo com as mudanças sociais e as consequentes decisões políticas, acumulando, na actualidade, um conjunto de funções que outrora não lhe estavam destinadas.

Professores e alunos são grupos sociais em interacção. Diversos estudos (Berbaum, 1992; Eshel, 1991; Estrela, 1992; Jesus, 1996; Lindgren, 1997) apontam para a existência de uma relação estreita entre qualidade docente e resultados escolares, ideia que se expressa também no relatório da OCDE (1992:19), onde se afirma que " [...] a competência e a dedicação do corpo docente são a condição *sine qua non* de um ensino de qualidade [...]. A mesma ideia é reiterada no Relatório mundial sobre a educação da UNESCO (1998: 16, 63), onde se lê: "Quando o século actual está a chegar ao fim, a educação aparece no centro das preocupações que o futuro do mundo inspira. São os jovens de hoje que terão de confrontar-se com os desafios do próximo século: eliminar a pobreza, instaurar um desenvolvimento e uma paz duráveis. Educar os jovens para permitir-lhes vencer esses desafios é doravante um dos objectivos prioritários de todas as sociedades (...) As condições de ensino e de aprendizagem são um factor importante, mas a qualidade e a pertinência da educação dependem, antes de mais, dos professores".

Assim, parece-nos importante saber como é o "bom professor de Português", procurando fornecer um contributo para a construção de um referencial do desempenho dos docentes de língua materna, uma vez que não encontramos um estudo sistematizado desta matéria, constituindo uma questão que se coloca em vários planos: no da formação inicial, no da formação contínua, no da auto-formação e, ainda, na avaliação do seu desempenho.

Consideramos que o professor de Português merece particular atenção pela importância que a sua área de leccionação assume nos currículos, sendo identificada na Lei de Bases do Sistema Educativo como "matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas". A transversalidade da língua portuguesa, segundo Valadares (2003:31,32) faz da disciplina o "eixo central" ou "a pedra basilar do currículo".

Acreditamos que será difícil encontrar uma resposta cabal para a nossa pergunta de partida – como é o "bom professor de Português? – uma vez que ela nos remete para um conceito complexo, poliédrico, que se constrói em matizes do tempo histórico e nas interpretações que agentes sociais vão traçando. Nessa medida, elegemos as representações sociais como uma porta de acesso a um conhecimento interiorizado, colhido na *praxis*, e, por essa razão, veículos de uma teoria do senso comum, que



ganha toda a sua validade precisamente porque é partilhada por um grupo social que a conhece, que a constrói e que a explica (Alves-Mazzotti, 2008; Moscovici, 1981; Jodelet, 1989; Vala, 2002).

Professores e alunos, elementos do grupo social educativo, são aqui entendidos por nós como os agentes principais da construção de uma teoria específica, que procuraremos descortinar, acreditando que, da leitura integrada destas duas visões e parcelamentos, poderemos obter um conjunto de informações que, visando um todo difícil de alcançar, pode configurar-se num contributo para uma aproximação ao nosso objectivo.

A maioria dos estudos disponíveis sobre o ensino do Português não tomam o respectivo professor como matéria específica de investigação, centrando-se na didáctica e na gestão curricular, ora sublinhando a importância dos estudos linguísticos na formação dos alunos (Barbosa, 2008; Duarte, 2001), ora destacando o contributo inquestionável da literatura (Ceia, 2002; Fonseca, 2000) para o desenvolvimento das competências dos alunos.

Sustentando uma posição do ponto de vista dos estudos linguísticos, Barbosa (2008:184) defende, inclusivamente, que “tal como a química, a física, a filosofia, etc., [...] também a gramática deverá constituir objecto de estudo em disciplina própria [...]”. Numa visão não tão radical, Duarte (2001:225,226) aponta a consciência linguística e o desenvolvimento do conhecimento metalinguístico como uma “meta curricular a atingir”, justificando com razões de ordem instrumental, que se prendem com o aperfeiçoamento da capacidade de leitura e escrita, com razões de ordem atitudinal, que se ligam à “autoconfiança linguística” e aceitação da diferença e, finalmente, com razões de ordem cognitiva, encarando o estudo da língua como um exercício que mobiliza e promove capacidades de acesso ao conhecimento. Duarte (2006) considera ainda que o texto literário tem o seu lugar na aula de Português, mas não o destaca particularmente, colocando-o no corpus de tipologias variadas, afirmando que seria redutor dar-lhe um estatuto de exclusividade, que em pouco contribuiria para a formação de um aluno leitor e escritor competente.

Apesar de verificarmos uma tendência, cada vez mais explícita, para se afirmar a importância da intercepção dos estudos linguísticos e dos estudos literários na aprendizagem da língua, continuamos a assistir à produção de enunciados que conferem a primazia ao estudo da língua, encarando o texto literário como um meio para atingir um fim e não um fim em si próprio. Estas visões, na nossa opinião, escamoteiam a questão da literatura como uma arte ao serviço da educação,

reduzindo o seu papel, que é crucial, no alargamento e enriquecimento vocabulares, no burilar da expressão, oral e escrita, cada vez mais matizada de formas capazes de exprimirem um grau de propriedade vocabular crescente e uma melhor competência comunicativa.

Ceia (2002:53) apresenta a literatura como uma oportunidade de aprendizagem na aula de Português que não se pode repudiar pela nova visão do mundo que proporciona, pelos ensinamentos exemplares de personagens extraordinárias que nos oferece e ainda pela “expressão cuidada e original da escrita”. Considera a língua e a literatura objectos de estudo inseparáveis, contrariando a delimitação específica dos respectivos âmbitos de acção. Nesse sentido, citando Margarida Vieira Mendes (*idem*: 48), diz-nos que “Ler trechos literários será sempre conhecer melhor a língua [...] [não havendo] qualquer incompatibilidade entre educação literária e formação da competência linguística, i. é, da leitura, da escrita e da oralidade. O inverso, sim, pois o conhecimento literário melhora tal competência, facto que a história comprova. Só os textos literários antigos podem combater os usos pobres da língua, o miserabilismo dos empregos correntes do português”.

Ceia (2002:55) prossegue com a defesa do cânone nos currículos de Português, partindo da afirmação de que [...] “o pensamento linguístico do professor metódico de Português é inseparável do pensamento literário, do pensamento cultural, do pensamento político, do pensamento ético, etc.” Neste cenário, que apresenta como um dado adquirido, naquele que identifica como o “professor metódico”, por oposição ao “professor tecnocrata”, levanta a seguinte questão: “Então, por que criminosa e estranha razão se há-de separar o campo de trabalho desse pensamento?” O mesmo autor (*idem*:53) considera que a recusa do cânone corresponde “à defesa do pragmatismo mais incipiente da língua como método preferencial de aprendizagem”.

Na mesma senda de pensamento, Fonseca (2000:40) defende a “inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura”, considerando o texto literário um meio excepcional para tomar consciência da língua, dado que “proporciona a percepção dinâmica da plasticidade de recursos linguísticos que não são exclusivos da literatura” e, nessa medida, não se apresenta como uma linguagem desviante relativamente ao uso “corrente”, mas uma “intensificação e exploração de um potencial comum”.

Na nossa óptica, a complexidade do trabalho do professor de Português só pode ser entendida e explicada se a perspectivarmos como um todo constituído por várias



partes que se interligam como uma só. São essas conexões, porventura, que fazem toda a diferença, sinalizando e distinguindo o bom desempenho que procuraremos caracterizar.

Para além dos aspectos já apontados, não podemos deixar de referir a função socializadora que a disciplina de Português desempenha na vida escolar dos alunos, na medida em que promove o desenvolvimento de competências comunicativas que são indispensáveis para uma boa inserção e interacção sociais. Nesse sentido, é um instrumento de cidadania (Sim-Sim, 1997).

Finalmente, podemos ainda afirmar que o ensino do Português, a que se liga inextricavelmente o professor de Português, ultrapassa o círculo de interesse pedagógico-didáctico e que se inscreve num conjunto de questões de interesse nacional e social. O professor de Português é, por inerência ao cargo, um professor de cultura e a língua, a literatura e a cultura portuguesas são uma parte essencial do património real e simbólico de um povo. A língua portuguesa identifica duplamente os portugueses enquanto povo de um país chamado Portugal e enquanto elementos de uma comunidade mais alargada, unida pela lusofonia.

O nosso estudo, tal como afirmámos no início, centra-se nas “representações sociais do bom professor de Português”. Assim, tomamos como nossa a opinião de vários autores (Alves-Mazzotti, 2008; Gilly, 1989) de que as representações sociais e os estudos em educação são válidos, na medida em que são os professores quem conhece melhor a realidade onde actuam e desenvolvem a sua profissão e os alunos, por sua vez, embora possam ter opiniões parcelares do trabalho desenvolvido pelo professor, são quem tem uma visão tridimensional do docente, *in loco*, colocando-se numa perspectiva de observação única, podendo facultar leituras relevantes e particulares.

O contributo das representações sociais

A escola é uma instituição social onde circulam e vivem adultos, jovens e crianças, que estabelecem relações sociais entre si. Seja no espaço da sala de aula, seja noutros espaços formais ou informais dentro do recinto escolar, os relacionamentos interpessoais são uma constante. A instituição regula as condutas dos intervenientes, criando um contexto social que condiciona e determina comportamentos, atitudes e percepções. Significa isto que, por detrás de uma resposta a um determinado estímulo social, há factores de carácter cognitivo que o

orientam e o justificam (Cabecinhas, 2004).

Num determinado contexto social, somos e agimos de acordo com uma base de cognição social, que está subjacente no modo como encaramos os outros, como nos encaramos a nós próprios e na forma como interagimos. A cognição social é uma forma de conhecimento e de relação com o mundo social (Alves-Mazzoti, 2008).

Para processarmos toda a informação relativa ao mundo social, mundo complexo de referentes e conexões, temos necessidade de recorrer a esquemas que representam o nosso conhecimento sobre nós, sobre os outros e sobre os nossos papéis no mundo social. São esses esquemas, essa forma específica de conhecimento, que nos servem de ponto de partida para processarmos informação sobre o mundo social e para formarmos opiniões sobre nós e sobre os outros (Alves-Mazzoti, 2008).

A interacção educativa não ocorre num vazio social. Interação significa, precisamente, acção entre, pelo menos, dois sujeitos, sugerindo, imediatamente, a ideia de resposta a um estímulo, leitura e interpretação do outro, acção conforme ou em reacção ao outro, análise de situações, classificação de pessoas e grupos. Assim, o estudo das representações sociais apresenta-se como um instrumento importante para a análise da educação como fenómeno social, pois permite compreender os factos educativos, uma vez que incide o foco de análise no conjunto organizado de significados sociais no processo educativo (Gilly, 1989).

Vala *et alii* (2002) afirmam que escola, professor e aluno são representações sociais construídas na interacção social e tornam-se o resultado de uma realidade construída e naturalizada no colectivo, estabelecendo um nexos de causalidade entre conceitos como escola-*status* social, professor-autoridade, aluno-aprendiz.

As representações sociais são processos de cognição social na medida em que nos permitem (re)conhecer os papéis que os agentes sociais representam em interacção no mundo social.

Serge Moscovici (1981:181) é considerado como um dos “fundadores da psicologia social europeia”, dando início ao estudo das representações sociais, concebendo-as, como “a set of concepts statements and explanations originating in daily life in the course of inter-individual communications” (Jesuino, 1993:54). Dando continuidade ao seu trabalho, Jodelet (1989:36) define-as como “une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et



concurant à la construction d'une réalité commune à un ensemble sociale".

As representações sociais são sistemas de interpretação que orientam o nosso comportamento e regulam a nossa relação com os outros. É através delas que se difunde e assimila o conhecimento, se constroem identidades pessoais e sociais e se regula o comportamento entre e dentro de grupos. A sua natureza cognitiva explica que elas sejam consideradas o produto do conhecimento da realidade exterior e, ao mesmo tempo, a elaboração psicológica e social da realidade em construção (Jodelet, 1989).

As representações sociais ligam-se a sistemas de pensamento ideológicos ou culturais e também aos conhecimentos científicos, através de processos de influência exercidos pelas instituições, através de informações informais e pelos meios de comunicação mediáticos. Segundo Jodelet (*idem*:35), as representações sociais são imagens carregadas de significação que versam a realidade, num sistema de "teorias espontâneas", e são a expressão dos indivíduos ou grupos "qui les forgent et donnent de l'objet qu'elles représentent une définition spécifique. Ces définitions partagées par les membres d'un même groupe construisent une vision consensuelle de la réalité pour ce groupe. Cette vision, qui peut entrer en conflit avec celles d'autres groupes, est un guide pour les actions et échanges quotidiens".

As representações sociais correspondem a uma teoria social ou um saber funcional, possibilitando a organização do real e estabelecendo bases de comunicação. Nessa medida, servem como guias da acção, constituindo-a e modelando-lhe os elementos do contexto. Para além disso, desempenham um papel importante na manutenção da identidade social.

Moscovici (1989) apresenta três formas de representações sociais. Aquelas que considera "hegemónicas", isto é, as que, sendo partilhadas por todos os elementos de um grupo com uma estrutura forte, são uniformes e coercivas e constituem-se num implícito de todas as práticas simbólicas. Uma segunda forma de representação social é designada por "emancipadas", que, embora pertença a um mesmo grupo, é o produto de visões parcelares dentro desse mesmo grupo, mas sujeita a partilha. Finalmente, as representações "controversas" decorrem de um conflito social e não são partilhadas pelo conjunto da sociedade, pelo que se geram num contexto de oposição entre grupos.

Esta classificação das representações sociais permite compreender que elas resultam da capacidade humana de ler, interpretar e analisar a realidade social,

considerando-as, por essa razão, Moscovici (1981:182) como o resultado de “human beings asking questions and looking for answers, human beings who think, not just handle information or act in a certain way”. Nessa medida, o ser social não é um sujeito passivo, condicionado ou dominado por ideologias de classe, do Estado, da Igreja ou da Escola, mas um sujeito activo que pensa autonomamente e que, constantemente, produz e comunica representações. Assim sendo, Moscovici (*idem*) afirma que ideologias são factos, o que “alimenta” o pensamento. As representações sociais não são, portanto, apenas a resposta a um estímulo social, mas uma forma de interpretar e produzir uma realidade numa actividade construtiva do real social pelo indivíduo.

Ser professor é...

Embora se possa dizer que ensinar e aprender são das actividades mais antigas do ser humano, o ensino laico organizado, em Portugal e na Europa, tem uma história que começou no séc. XVIII (Carvalho: 2008).

De acordo com Nóvoa (1999:21), podemos estabelecer quatro fases na construção da profissão docente: a primeira fase situa-se no séc. XVIII e corresponde à perda da hegemonia da Igreja e início da intervenção do Estado como regulador de um grupo profissional, que passa a instituir regras de selecção dos professores, criando uma unificação de todos os que se dedicavam ao ensino, quer fossem laicos quer fossem religiosos; a segunda fase, nos finais do séc. XVIII, equivale à criação do enquadramento legal, que, a par da exigência de uma certificação, confere acreditação ao professor como profissional do ensino; na terceira fase, no séc. XIX, é introduzida a formação específica como condição de acesso à profissão, criando-se instituições para esse fim - as escolas “normais”; a quarta fase, com início em meados do séc. XIX, equivale ao emergir de grupos associativos em defesa dos interesses dos profissionais da educação, o que é revelador da existência de um “corpo” docente com afinidades e interesses comuns.

Para além destes momentos, que constituem a história da profissão docente, Alarcão (2001:8) aponta uma quinta fase, que corresponde ao presente, e que se pode definir como “a consciencialização, pelos professores, da especificidade do seu conhecimento profissional”. Segundo a autora, após um período conturbado e de crise, a identidade profissional dos docentes recupera e ganha um novo sentido, menos preocupada com o seu estatuto socioprofissional, mas “numa perspectiva afirmativa e



legitimadora do seu saber específico e do seu valor para a sociedade” (*idem*:9).

Roldão (2008:174) apresenta uma perspectiva diferente, considerando que existem diversos factores que tornam o presente dos professores “particularmente crítico”, destacando, entre outros, a massificação escolar, a heterogeneidade dos alunos, o anacronismo dos currículos e a “funcionarização” dos docentes.

Não é fácil explicar o que é ser professor no mundo contemporâneo. Terá sido possível dar uma explicação simples, porventura, quando o seu papel se centrava na transmissão de conhecimentos bem delimitados a alunos passivos e crentes da superioridade do *magister*. Hoje, ser professor é uma actividade complexa, numa procura constante de respostas para, como afirma Perrenoud (2001), “agir na urgência e decidir na incerteza”, respondendo aos desafios que Hargreaves (2003:1) vincula à “sociedade do conhecimento”. O professor do séc. XXI, procurando adaptar-se a realidades que estão sempre emergindo do mundo, terá de desenvolver e aperfeiçoar novas competências, que, segundo Perrenoud (2000:12), “representam mais um horizonte do que um conhecimento consolidado”.

Alarcão (1996:91) diz-nos que é preferível o termo “competência” e não “competências”, dado que ele espelha uma concepção holística do que é ser professor, que pressupõe uma “rede interligada de saberes, capacidades e atitudes”. Assim, a autora (*idem*: 92) define o professor como “alguém que detém um sólido saber científico-pedagógico em constante alerta evolutivo, uma forte capacidade psico-social para se relacionar consigo e com os outros e uma atitude de responsabilidade social e de abertura aos contextos em que se insere”. Referindo-se a Shön, Alarcão (*idem: ibidem*) aponta mais duas características que distinguem o “bom profissional”, a “adaptação criativa” e a “inovação”, e que se manifestam em situações complexas e inesperadas. Procurando identificar as dimensões do trabalho e do “ser professor”, Alarcão (*idem*:93) aponta “ [...] a interacção entre a dimensão do ser e do saber, do saber e do saber-fazer, do saber-fazer e do saber estar com os outros, do saber estar com os outros e do saber distanciar-se para pensar, do saber pensar sozinho e do saber pensar em diálogo, do ser o mesmo e do ser diferente, do ser profissional e do ser pessoa”.

Claro está que o bom professor não nasce à saída da faculdade, ou não se faz somente ao longo do tempo, é necessário que continue durante a sua caminhada a investir no desenvolvimento da suas capacidades e competências, a fim de tentar dar resposta às necessidades que vai sentido durante o seu percurso. É um processo

complexo, que exige tempo e experimentação, mas não se completa com o simples decorrer dos anos. Recorrendo a estudos de Bereiter e Scardamalia (1986), que consideramos ainda actuais, referenciados por Marcelo (2009:14) apresenta as seguintes características dos profissionais “peritos” de qualquer área: “complexidade de competências”; “grande quantidade de conhecimentos”; “estrutura de conhecimentos profunda e de multi-níveis, com muitas conexões inter e intra-nível”; “representação abstracta dos problemas”. Os mesmos autores distinguem os conceitos de “perícia cristalizada e perícia fluida”. O primeiro termo refere-se a formas de resolver problemas com adequação, que se aprenderam com a experiência, e o segundo reporta-se a acções adequadas a situações “novas e desafiantes”.

Bransford, Derry, Berliner e Hammerness (2005) fazem uma diferenciação entre peritos rotineiros e adaptativos. No primeiro caso, o profissional vai desenvolvendo um conjunto de competências cada vez mais eficazmente e no segundo as competências vão sendo alargadas e desenvolvidas em profundidade. O professor perito será aquele que é capaz de actuar numa linha de inovação e eficiência, articulando estas duas dimensões naquilo que os autores citados designam por “corredor de adaptabilidade óptima”.

De acordo com os autores citados, afigura-se uma “arrumação” adequada do que poderá ser, do que é e como é um bom professor. Para tanto consideramos, ainda, fundamental a relação que o professor estabelece, quer com os seus alunos, quer com os conhecimentos científicos que pretende desenvolver nas suas aulas.

Considerações Finais

Da mesma forma que é complexo (tentar) definir a profissionalidade docente, também não se espera obter uma resposta definitiva sobre o que é ser bom professor de Português. Acreditamos, no entanto, que é possível antever “algumas palavras-chave” que poderão constituir um quadro epistemológico de referência que pretendemos elaborar, futuramente, e que estão em ligação directa com as dimensões do trabalho docente, expressas no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de Agosto, com a designação genérica de “Perfil geral de desempenho”, a saber: *Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.*

Assim, é nosso crer que o bom professor de Português será aquele cujo perfil se



poderá traçar a partir das seguintes ideias-chave: sólido saber científico-pedagógico; capacidade de didactizar conteúdos linguísticos e literários, interligando-os; capacidade de estabelecer conexões várias na procura de significados; capacidade psicossocial; atitude de responsabilidade social e de abertura a diferentes contextos; capacidade de adaptação criativa e, conseqüentemente, de inovação.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. & Costa, E. (2009). A influência do *Programme for International Student Assessment* (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 10. Consultado em 2010, Julho em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. (1996). A construção do conhecimento profissional. In M. R. Delgado-Martins, M. I. Rocheta, & D. R. Pereira (Orgs.), *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e Construindo a Profissão de Professor. Da história da profissão professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, 1(1). Consultado em Agosto de 2010 em <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>.
- Antunes, F. (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização*. Braga: Centro de Investigação Em Educação – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Araújo, H. C. G. (1985). Profissionalismo e ensino. *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 85-103.
- Barbosa, J. M. (2008). O Ensino do Português. In *Actas Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. DGIDC.
- Berbaum, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Bertrand, Y. (1994). *Paradigmas Educacionais*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bloch, M. (1997). *Introdução à História*. Publicações Europa América.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionalization des enseignants: Analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 73-92.
- Bourdoncle, R. (1993). La professionalization des enseignants: les limites d'un mythe.

- Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais, relações intergrupais e cognição social. *Paidéia*, 14(28), 125-137. Consultado em Agosto 2010 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1311/1/rcabecinhas_Paideia_2004.pdf
- Carvalho, A. (2007) “Professores na era da globalização: desafios e contingências”. In J. Sousa & C. Fino (org.), *A escola sob suspeita*. Lisboa: Edições Asa.
- Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, M.H. (1999). Ofício do Professor: O Tempo e as Mudanças. In A. Nóvoa (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora
- Ceia, C. (2002). O que é ser Professor de Literatura. Lisboa: Edições Colibri.
- Duarte, I. (2001). Língua: Português. *Inovação*, 14(1-2). Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional
- Duarte, I. (2006). Ensino do Português para o Século XXI. Lisboa: Edições Colibri.
- Dubar, C. (1995). *La socialization – construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Eshel, Y. (1991). Authority structure, classroom openness and student outcomes. In *Educational Psychology*, 11.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. In *Sísifo*, 08. Consultado em Setembro 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1997). *Viver e construir a profissão docente* (org.). Porto: Porto Editora.
- Fino, C. (2007). O Futuro Da Escola Do Passado. In J. Sousa e C. Fino (org.) *A Escola Sob Suspeita* (org.) Lisboa: Edições ASA.
- Fonseca, I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In *Didáctica da Língua e da Literatura – Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Língua e da Literatura*, Vol. 1 e 2. Coimbra: Almedina.
- Gilly, M. (1989). Les représentations sociales dans le champ éducatif. In D. Jodelet (Org.), *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Goodson, I. F. (1992). Dar voz ao professor : as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*.



- Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Huberman, M. (1989). *La vie des Enseignants*. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Huberman, M. (1992). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Jesuíno, J. C. (1993). A psicologia social europeia. In J. Vala e M. B. Monteiro (Orgs.) *Psicologia Social*, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jesus, S. N. (1996). Influência do professor sobre os alunos. *Cadernos Correio Pedagógico*, 34. Lisboa: Edições ASA.
- Jodelet, D. (1989). Les Représentations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales*. Paris: PUF.
- Law, M. (2001). Os professores e fabricação de identidades. *Currículo sem fronteiras*, 1(2). Consultado em Setembro de 2010 em <http://www.curriculosemfronteiras.org>
- Lindgren, H. C. (1997). Factores pessoais para o sucesso educativo. In *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: Editorial Ministério da Educação.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo*, 8. Consultado em Setembro de 2010 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Martins, E. C. (2003). Os imperativos educacionais da globalização. Problemas e desequilíbrios. *Ler Educação*, 3, 5-25.
- Monteiro, A. R. (2000). Ser Professor. *Inovação*, 13, 2-3. Ministério da Educação: Instituto de Inovação educacional.
- Morin, E. (1990). *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2001). *O Desafio do Século XXI. Religar os Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moscovici, S. (1981). On social representation. In J. P. Forgas (Ed.), *Social Cognition - Perspectives on Everyday Understanding*. London: Academic.
- Moscovici (1989). Des représentations collectives aux Représentations Sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les Représentations Sociales*, Paris: PUF.
- Nóvoa, A. (Org.) (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- OCDE. (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Papert, S. (1994). *A Máquina das Crianças. Repensando a Escola na Era da Informática*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- Pourtois, J. P. & Desmet, H. (1988). *Épistemologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège e Bruxelas: Pierre Madraga Éditeur.
- Roldão, M. C. (2008). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Saber (e) Educar*, 13. Consultado em Setembro de 2010 em <http://repositorio.esepf.pt>
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. et al. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do Desempenho Docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Toffler, A. (s/d). *O Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Toffler, A & Toffler H. (1995). *Criando uma Nova Civilização*. Lisboa: Livros do Brasil.
- UNESCO (1998). *Rapport mondial sur l'éducation – Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*. Paris. Éditions Unesco.
- Vala, J. & Monteiro, M. B. (2002). Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano in *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valadares, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições ASA.