

Profissionalização do professor de língua portuguesa: o papel da formação inicial na perspectiva da didática profissional

*Professionalization of the Portuguese language teacher:
the role of initial training from the perspective of professional didactics*

*La profesionalización del profesor de lengua portuguesa:
el papel de la formación inicial en la perspectiva de la didáctica profesional*

Fernanda Souza e Silva^I

Márcia Andréa Almeida de Oliveira^{II}

RESUMO

O objetivo deste artigo é contribuir para a reflexão sobre o papel da formação inicial no processo de profissionalização interna do professor de português como língua materna. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica visando a, primeiramente, apresentar um breve panorama dos saberes necessários para ensinar língua portuguesa e, depois, abordar o movimento de profissionalização e sua dimensão interna — a profissionalidade — e o processo que a facilita. Por fim, introduz-se a didática profissional como quadro teórico-prático suscetível a favorecer o desenvolvimento da profissionalidade do futuro professor de língua portuguesa.

Palavras-chave: Formação Inicial do Professor. Profissionalidade Docente. Didática profissional. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The purpose of this article is to contribute to the reflection on the role of initial training in the process of internal professionalization of the teacher of Portuguese as a mother tongue. For this purpose, a bibliographical research was conducted in order to, first, present a brief overview of the knowledge needed to teach Portuguese as a mother tongue and, then, to address the movement of professionalization and its internal dimension — professionalism — and the process that facilitates it. Finally, we introduce professional didactics as a theoretical-practical framework likely to favor the development of the professionalism of the future Portuguese language teacher.

Keywords: Initial Teacher Education. Teaching Professionalism. Professional Didactics. Portuguese Language.

^IUniversidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil. E-mail: f.souza.fr@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-0957-3035>

^{II}Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil. E-mail: marciandrea@ufpa.br  <https://orcid.org/0000-0002-8214-7908>

RESUMEN

El propósito de este artículo es contribuir a la reflexión sobre el papel de la formación inicial en el despertar del proceso de profesionalización interna del profesor de portugués como lengua materna. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica para, en primer lugar, presentar un breve panorama de los conocimientos necesarios para la enseñanza del portugués y, luego, abordar el movimiento de profesionalización y su dimensión interna — el profesionalismo — y el proceso que lo facilita. Finalmente, se introduce la Didáctica Profesional como marco teórico-práctico susceptible de promover el desarrollo de la profesionalidad del futuro profesor de lengua portuguesa.

Palabras clave: Formación Inicial del Profesorado. Enseñanza de la Profesionalidad. Didáctica Profesional. Lengua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, discorremos sobre o tema formação inicial de professores de português – língua materna. Mais especificamente, discutimos o papel da formação inicial, que é o ponto de partida da capacitação do professor para o exercício de sua profissão, no processo de profissionalização docente.

Seguindo a tendência observada em outros grupos de especialistas (médicos, advogados, engenheiros etc.), a discussão sobre a profissionalização docente surge, nos anos 1980, como necessidade substancial para a melhoria do ensino, tendo em vista as demandas resultantes da passagem de uma sociedade industrial a uma sociedade da informação e do conhecimento (Darling-Hammond e Brasford, 2019). Desde então, numerosos estudos têm sido realizados com intuito de elucidar os objetos e as dimensões desse processo.

No Brasil, onde, de acordo com Tardif (2013), a “idade da profissionalização” ainda está em seus estágios iniciais, a pesquisa sobre essa temática é discutida sob forte influência de autores anglo-saxônicos e francófonos, sobretudo de Bourdoncle (1991; 1993), Nóvoa (1995; 1999), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2005; 2008) e Perrenoud (2000; 2002). Assim, com a intenção de contribuir para o avanço da discussão sobre a profissionalização docente em contexto nacional, notadamente no que diz respeito ao desenvolvimento de sua dimensão interna,¹ isto é, à profissionalidade, empreendemos o presente estudo, que visa a responder ao seguinte questionamento de pesquisa: *Como a profissionalidade docente pode ser fomentada na formação inicial de professores de língua portuguesa?*

Para tanto, adotamos a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico com os objetivos de:

- identificar se há a articulação entre os saberes *de ensino* e os saberes *para ensinar* na formação inicial de professores de português língua materna; e
- discorrer acerca do movimento de profissionalização docente, notadamente sobre sua dimensão interna e o processo que o fomenta.

Em seguida, inspirados por trabalhos que vêm se desenvolvendo nos últimos 20 anos em torno da compreensão do trabalho docente com o intento de melhor compreendê-lo e, assim, possibilitar a elaboração de dispositivos de formação pautados nas situações de ensino-aprendizagem tais como

1 Segundo Barreto (2011, p. 31), “a profissionalização como processo interno é entendida como a construção de uma profissionalidade, onde o professor adquire conhecimentos que são mobilizados nas atividades docentes”.

se configuram no cotidiano, também objetivamos apresentar modos de intervenção suscetíveis de favorecer o desenvolvimento da profissionalidade docente desde a formação inicial, com base nos pressupostos teóricos da didática profissional — DP (Pastré, 2011).

Entendemos que, diante da força da “tradição bacharelesca”² (Gatti, 2014) predominante nos cursos de licenciatura em língua portuguesa, levar os futuros professores de português a refletirem, ainda em formação, acerca dos organizadores da atividade docente, e, dessa maneira, compreendê-la “de dentro” é crucial para a formação de profissionais reflexivos capazes de lidar com a complexidade do ensino de língua portuguesa no século XXI.

Para além desta introdução, nosso trabalho está dividido em mais duas seções principais: na primeira, abordamos os saberes necessários para ensinar português; e, na segunda, discutimos a profissionalidade docente, a DP e a pertinência de seu quadro teórico-metodológico para a formação profissional de professores de língua portuguesa.

OS SABERES NECESSÁRIOS PARA ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA

A questão dos saberes docentes é um tema recorrente nas pesquisas anglo-saxônicas sobre formação de professores desde os anos 1980. Em um sentido amplo, esses saberes são definidos como o conjunto de conhecimentos, saber-fazer, habilidades e competências³ que são efetivamente utilizados pelos professores no exercício da docência em sala de aula e para além dela, cuja natureza complexa e plural é destacada por Tardif (2014).

Dada a pluralidade e a multidimensionalidade desses saberes, que podem ser abordados com base em concepções e orientações variadas, Barbosa Neto e Costa (2016), na esteira de Borges (2001) e Nunes (2001), propõem uma síntese dos principais autores e de suas respectivas categorizações, que organizamos no Quadro 1.

Essa multiplicidade de tipologias, forjadas de perspectivas teóricas e critérios diferentes, repercutiu não apenas na compreensão da densidade dos saberes que alicerçam a atividade professoral, mas também nas concepções sobre o papel da formação docente. Para Tardif (2014, p. 240), três considerações devem ser feitas a esse respeito:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional [...]

Em segundo lugar, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, [...] é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais [...]

Finalmente, em terceiro lugar, a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas [...] [que] não têm relações entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas entre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos.

2 Para Gatti (2014), a formação de professores no Brasil é marcada por uma forte tradição bacharelesca, isto é, por uma concepção do processo de formação forjada no século XX, fortemente pautada na concepção de ciências do século XIX e “que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens”.

3 “Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (Brasil, 2000, p. 11).

Quadro 1 – Tipos de categorias dos saberes docentes por autor.

Autor	Categorias				
Nóvoa (1992)	Saberes			Saber-fazer	Saber-ser
Tardif (2014)	Saberes disciplinares	Saberes curriculares	Saberes da formação profissional		Saberes experienciais
			Saberes das ciências da educação	Saberes pedagógicos	
Gauthier (2013)	Saberes disciplinares	Saberes curriculares	Saberes das ciências da educação	Saberes da tradição pedagógica	Saberes experienciais
Shulman (1987)	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento curricular		Conhecimento pedagógico do conteúdo	
Pimenta (1995)	Saberes do conhecimento			Saberes pedagógicos	Saberes da experiência
Saviani (1996)	Saberes específicos	Saberes didáticos-curriculares	Saber crítico-contextual	Saberes pedagógicos	Saber atitudinal
Altet (2000)	Saberes teóricos				Saberes práticos ou de experiências
	Saberes disciplinares	Saberes da cultura do professor	Saberes didáticos	Saberes pedagógicos	

Fonte: Barbosa Neto e Costa (2016, p. 95).

Dos três aspectos abordados acima, os dois últimos são primordiais para a reflexão que buscamos fazer neste artigo. Diversos autores, seja por meio do estudo da história da profissão docente no Brasil (Saviani, 2009), seja por meio da análise de currículos (Cunha, 2008; Gatti, 2010; Everton, 2013; Gatti, 2014; Everton e Bonfim, 2016), de pesquisas sobre as representações de professores sobre a aprendizagem da docência (Silva, 2009) ou da relação entre formação e desenvolvimento profissional (Roldão, 2017), corroboram o argumento de Tardif (2014) no que diz respeito à especificidade dos saberes docentes e aos conhecimentos privilegiados na formação.

Por exemplo, em seu panorama histórico, Saviani (2009, p. 149) identifica dois modelos contrapostos de formação de professores que se configuraram ao longo da constituição da profissão docente no Brasil:

- a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.
- b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático.

O autor supramencionado argumenta que a universidade, no que diz respeito às licenciaturas, não prima pela formação específica de professores, isto é, nela se privilegia o ensino dos conteúdos

da área do conhecimento que correspondem à disciplina que eles irão lecionar (que não são, necessariamente, os conteúdos que o futuro professor irá ensinar na educação básica). Acredita-se, então, que a formação pedagógico-didática decorrerá do domínio daqueles conteúdos e será adquirida no exercício da atividade docente. No caso da formação do professor de português, por exemplo, a crença generalizada é a de que a somatória dos conhecimentos sobre a língua portuguesa, de suas literaturas, dos textos, dos discursos etc. traduz-se, automaticamente, em um saber ensinar essa língua (Cunha, 2008).

A nosso ver, a formação inicial, tal como realizada até o presente momento, pouco contribui para a formação de professores profissionais de língua portuguesa por, pelo menos, duas razões. A primeira é que os professores são dotados de um repertório didático⁴ forjado ao longo de sua escolaridade por meio da experiência, da observação e/ou da imitação e que constitui, para eles, referenciais de prática (Causa, 2012). Por isso, não seria incomum que, ao se depararem com a realidade complexa da sala de aula,⁵ professores de português recém-formados acabem reproduzindo “práticas inadequadas e irrelevantes, não condizentes com as mais recentes concepções de língua e, conseqüentemente, com os objetivos mais amplos que legitimamente se pode pretender para seu ensino” (Antunes, 2003, p. 13), características do modelo de ensino predominante. A segunda razão é que, de acordo com Crahay *et al.* (2016), os conhecimentos dos professores (por exemplo, sobre os alunos, a aprendizagem, a turma, os processos de ensino e os objetos a ensinar) estão enraizados nos substratos culturais, sendo fortemente marcados por suas experiências pessoais e coletivas. Por essa razão, eles tendem a adotar uma “pedagogia pessoal”, que corresponde a uma mistura de “[...] elementos tirados da própria experiência do professor, outros inspirados no senso comum da comunidade docente ou, mais amplamente, da comunidade cultural à qual ele pertence, e outros ainda vindos de teorias científicas, psicológicas, linguísticas etc.” (Crahay *et al.*, 2016, p. 320). Esses conhecimentos funcionariam assim como filtros mobilizados pelos professores para analisar e gerir as situações de ensino. Por isso, a formação inicial de professores de línguas “não pode ser limitada a uma simples transmissão de informações, ela deve visar uma transformação de atitudes e comportamentos, um questionamento de certezas” (Castellotti e De Carlo, 1995, p. 35).

Ainda com relação à formação inicial, entendemos, com Cunha (2008), que privilegiar o estudo de conteúdos das áreas linguística e literária — que mantêm uma relação tênue com o objeto da formação, isto é, com o ensino-aprendizagem do português língua materna — significa enxergar a intervenção em sala de aula como um momento de aplicação de conhecimentos teóricos acumulados. Significa também desconsiderar as exigências impostas pela complexidade da ação docente, o que repercute negativamente na atuação do futuro profissional de língua portuguesa (Cunha, 2008).

Ainda sobre os conhecimentos privilegiados na formação dos professores, as análises de currículos de licenciaturas de língua portuguesa realizadas por Cunha (2008), Gatti (2010), Everton (2013) e Everton e Bonfim (2016) atualizam e ratificam a realidade dos cursos de licenciatura em língua portuguesa no que diz respeito à natureza dos saberes privilegiados na formação. Embora as diretrizes educacionais vigentes visem à superação do discurso retórico e meramente funcionalista da formação em prol de orientações mais voltadas para a facilitação dos processos de aprendizagem

4 Define-se o repertório didático como uma noção operatória que compreende o “conjunto de saberes, saber-fazer e saber-ser pedagógicos dos quais o professor dispõe para transmitir a língua alvo a um certo público em um contexto preciso” (Causa, 2012, p. 15). Esses saberes são construídos com base em modelos de ensino interiorizados, em concepções e conhecimentos sobre a língua em geral e a língua que será ensinada, sobre os processos de ensino-aprendizagem, entre outros.

5 Para ilustrar a complexidade inerente às situações de ensino e aprendizagem, Cunha (2008, p. 197-198) propõe “um rápido retrato dessa complexidade” que se manifesta em três níveis: “em primeiro lugar, a complexidade dos sujeitos envolvidos [...] Na sala de aula, professores e aprendentes são sujeitos em sua complexidade intrínseca, seres que não se pode pretender apreender, naquele momento, por apenas um prisma [...] Há, ainda, a complexidade das práticas de linguagem que os diferentes atores vivenciam ou que se pretende levar a vivenciar por meio das aulas de língua materna [...] Acrescente-se, enfim, a complexidade dos próprios processos do ensinar e do aprender”.

e desenvolvimento profissional mediante uma articulação profícua entre conhecimentos teóricos e práticos da docência (Reis, André e Passos, 2020), o que prevalece ainda hoje nas licenciaturas brasileiras, na prática, são tendências de formação herdadas do século XX; isto é, “o oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (Gatti, 2010, p. 1357).

Conforme já mencionamos anteriormente, no centro desse dilema, encontram-se saberes de natureza distintas, porém complementares, cuja articulação é decisiva para os processos de intervenção tanto no âmbito de atividades de ensino-aprendizagem quanto nas de formação profissional (Saviani, 2009). A respeito dessa questão, Hofstetter e Schneuwly (2009) propõem as terminologias saberes *de ensino* e saberes *para* ensinar para se referirem “aos saberes que são objeto de trabalho” e “aos saberes que são instrumentos de trabalho”. Na atividade educativa, esses saberes nunca estão desvinculados um do outro. É de praxe que, no planejamento de intervenções, a definição do conteúdo a ser ensinado preceda a elaboração de estratégias e procedimentos que o professor utilizará com o intuito de propiciar as aprendizagens desejadas.

É consensual entre os autores que discutem a discrepância entre o espaço dedicado aos “saberes *de ensino*” e os “*para* ensinar” (Cunha, 2008; Saviani, 2009; Gatti, 2010; Everton, 2013; Everton e Bonfim, 2016) que, permanecendo nessa direção, a universidade pouco contribui para a formação de docentes capazes de lidar com a emergência e com a complexidade das questões que surgem nos contextos de ensino-aprendizagem.

Para Cunha (2008), a compartimentalização das áreas do saber e a conseqüente falta de interdisciplinaridade na formação de professores de português são os fatores que mais influenciam esse processo. Na mesma linha de pensamento de Tardif (2014), quando chama a atenção para a lógica disciplinar que está na base dos currículos de formação de professores, a autora supracitada menciona a distância instaurada entre os cursos de formação de professores de português e os cursos das áreas fortemente complementares como educação, filosofia, sociologia e psicologia, por exemplo, cujo aporte se relaciona diretamente com o objeto da formação, i.e., o ensino-aprendizagem da língua materna.

Diante das discussões realizadas, podemos dizer, então, que não há articulação entre os saberes *de ensino* e os saberes *para* ensinar na formação inicial de professores de português como língua materna, uma vez que os cursos de licenciatura em língua portuguesa privilegiam uma formação teórica e dedicam pouco tempo à formação pedagógica que se relaciona com a disciplina. Tal concepção vai de encontro à lógica profissional de formação.

PROFISSIONALIZAÇÃO E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

O tema da profissionalização começou a fazer parte dos debates e das reflexões nos estudos sobre a docência nas últimas décadas do século XX, na esteira das reformas educacionais iniciadas na década de 1980 nos Estados Unidos. De acordo com Tardif (2013), esse movimento desenvolveu-se, inicialmente, em torno de três objetivos: 1. melhorar o desempenho do sistema educativo; 2. passar de ofício a profissão; 3. construir uma base de conhecimentos para o ensino. Não demorou para que as ideias estadunidenses chegassem à Europa e à América do Sul, onde se desenvolvem até hoje de acordo com as tendências políticas, sociais e filosóficas dessas regiões. No Brasil, especialmente, destaca-se a influência do perfil ideológico de quem ocupa o Governo e o Ministério da Educação nas políticas públicas relacionadas à formação de professores.

Autores como Bourdoncle (2000), Perrenoud (2000), Wittorski (2008) e Barreto (2016), afirmam que, atualmente, a profissionalização tem sido investigada em duas correntes teóricas diferentes, porém complementares: a anglo-saxônica e a francófona. De acordo com Wittorski

(2008), a vertente anglo-saxônica é pautada na constituição social da profissão e a francófona, no desenvolvimento profissional dos indivíduos.

A nosso ver, longe de serem antagônicas, essas duas perspectivas se complementam, pois abordam o processo da profissionalização docente, complexo por natureza, por ângulos diferentes. Ademais, os debates que fomentam são igualmente proveitosos para a elaboração de dispositivos de formação compatíveis com os desafios da educação atualmente. Contudo, considerando os objetivos desta pesquisa, nos alinhamos à perspectiva francófona dada a centralidade dos processos reflexivos, notadamente os de conceitualização, que a caracterizam (Perrenoud, 2000). No contexto francófono, “se o professor é um profissional, não é, certamente, em referência ao modelo funcionalista anglo-saxônico, mas em referência ao modelo de Schön” (Wittorski, 2008, p. 19). Sendo assim, a profissionalização docente é definida como um processo voltado para a racionalização de conhecimentos mobilizados na ação e de práticas consideradas eficazes em contextos determinados (Perrenoud *et al.*, 2008).

É consensual entre autores como Bourdoncle (1991), Uwamariya e Mukamurera (2005), Barreto (2011; 2016) e Paula Junior (2012) que a profissionalização é constituída de dois processos distintos, porém interligados e interdependentes. O primeiro deles, o *profissionalismo*, remete à defesa da autonomia, de interesses e do *status* profissional de determinada atividade de trabalho perante a sociedade, bem como o controle e monopólio de seu exercício. Trata-se daquilo que sindicatos, corporações e associações buscam por meio de um processo de profissionalização legal. A *profissionalidade*, por sua vez, envolve a aquisição/racionalização dos saberes mobilizados na atividade docente bem como o desenvolvimento de competências inerentes ao exercício dessa profissão. É a que gestores de sistemas educativos pretendem fomentar em professores, iniciantes e em serviço, por meio do processo de desenvolvimento profissional. *Profissionalismo* e *profissionalidade* denotam, respectivamente, as dimensões externas e internas da profissionalização (Bourdoncle, 1991; Barreto, 2011; 2016).

Centrando-nos no segundo processo, a *profissionalidade*, importa-nos compreender os mecanismos que a facilitam. Barbier, Chaix e Damailly (1994, p. 7) definem o desenvolvimento profissional como um conjunto de “transformações individuais e coletivas de competências e componentes identitários mobilizados ou suscetíveis de serem mobilizados em situações profissionais”. Durante muito tempo empregado como sinônimo de formação continuada (Fiorentini e Crecci, 2013), esse construto vem se configurando, cada vez mais, como um processo que objetiva levar professores a objetivar sua prática bem como os saberes que a subsidiam (Deaudelin, Bordeur e Bru, 2005). No âmbito da formação, o desenvolvimento profissional vem sendo utilizado como um conceito integrador que, entre outros, convida a ressignificar a relação dicotômica tradicional entre formação inicial e formação continuada por meio do estabelecimento de um *continuum* (Marcelo, 2009).

De acordo com Uwamariya e Mukamurera (2005), o desenvolvimento profissional tem sido estudado em duas perspectivas teóricas: a de desenvolvimento e a profissionalizante. Com base na noção piagetiana de estágios de desenvolvimento, na primeira perspectiva, define-se o desenvolvimento profissional como uma sucessão de fases pelas quais o professor passa ao longo de sua carreira. Nesses estudos, cada etapa, desde a formação inicial até a aposentadoria, é vista como pré-requisito para a etapa posterior, de natureza mais complexa. Por outro lado, a perspectiva profissionalizante interessa-se particularmente pela profissionalidade dos professores, como relata Pana-Martin (2015, p. 111):

Segundo a perspectiva profissionalizante, o processo de desenvolvimento profissional fundamenta-se nos conhecimentos, nas competências e nos componentes identitários do sujeito. Por um lado, saberes são adquiridos e reconstruídos pelo sujeito, por outro, suas capacidades de reflexão lhe permitem evoluir para agir como profissional, assumindo sua identidade profissional.

Nesse contexto, o desenvolvimento profissional constitui-se como um processo de aprendizagem mediado pela reflexão. O professor é visto como um aprendente que, ao longo do tempo e ao sabor da prática reflexiva, constrói e reconstrói constantemente os seus saberes. Essa reconstrução contínua de aquisições é subsidiada por um trabalho intelectual de explicitação de práticas e saberes voltado para a (re)conceitualização de ações e experiências. Para tanto, é possível lançar mão de várias estratégias de formação: resolução de problemas, análise de situações, atividades de cooperação, simulações etc., que permitam ao profissional, em formação ou em serviço, revisitar a sua prática de maneira crítica, avaliando seus efeitos positivos e negativos. Os resultados dessas análises tornam-se referências para ações futuras, ou seja, para a elaboração de novas maneiras de lidar com os desafios que emergem de contextos de ensino-aprendizagem cada vez mais complexos.

Se, por um lado, compreender tanto as dimensões da profissionalização quanto os processos que as fomentam possibilita enxergar esse processo com mais clareza; por outro, confere às instituições responsáveis pela formação docente um novo papel: o de promover a construção de uma postura permanente de indagação, formulação de questões e procura de soluções nos futuros professores (Pana-Martin, 2015). Defendendo que a formação de professores, enquanto prática e área de pesquisa, deve ser pensada em uma perspectiva profissional e, consequentemente, em estreita relação com a atividade docente, Roldão (2017) compreende o desenvolvimento profissional como um processo contínuo administrado pelo próprio sujeito, sendo a formação inicial a primeira etapa do “processo contextualizado de socialização profissional”.

Ainda para Roldão (2017), a adequação do quadro de saberes de referência ao perfil do profissional reflexivo que se busca formar passa, inicialmente, pela busca de alternativas que permitam integrar o momento estruturante da formação inicial ao aprofundamento de conhecimentos e competências profissionais ao longo do exercício da profissão. É para a discussão sobre o desenvolvimento profissional do professor que pretendemos contribuir, recorrendo, para isso, aos estudos realizados na DP.

O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NA PERSPECTIVA DA DIDÁTICA PROFISSIONAL

Conforme Marcelo (2009), a formação inicial de professores é alvo de muitas críticas, voltadas, sobretudo, à concepção de ensino que veicula, ao espaço dedicado às disciplinas didáticas e pedagógicas e à articulação entre teoria e prática. Por isso, durante muito tempo, acreditou-se que a formação inicial não fosse um ambiente favorável ao desenvolvimento profissional de professores. Na verdade, este último sempre esteve muito atrelado à ideia de formação continuada. Entretanto, conforme discutimos no capítulo anterior, no âmbito da educação, esse construto vem se configurando, cada vez mais, como um “processo contínuo de transformação e construção do sujeito ao longo do tempo” (Fiorentini e Crecci, 2013, p. 13), possibilitando, dessa maneira, o estabelecimento de um *continuum* entre formação inicial e formação continuada (Marcelo, 2009; Roldão, 2017).

A DIDÁTICA PROFISSIONAL

Nas últimas décadas, a elaboração de quadro teóricos e dispositivos metodológicos de formação centrados na observação/compreensão/análise da atividade profissional tem sido objeto de discussão em diversas áreas de estudo (Tourmen, 2014). Tais iniciativas objetivam propor alternativas a modelos de formação tradicionais que enxergam a competência profissional como uma “consequência natural” do domínio de conhecimentos teóricos da área de atuação (Cunha, 2008), transformando a própria atividade de trabalho em objeto de aprendizagem. A DP é uma dessas abordagens.

Ainda pouco difundida no Brasil,⁶ a DP surgiu na França, na década de 1990, com o objetivo de “analisar o trabalho com vistas à formação das competências profissionais” (Pastré, Mayen e Vergnaud, 2006, p. 145). Trata-se de uma abordagem das relações existentes entre situações de trabalho e o desenvolvimento de competências advinda da convergência de um campo de prática — a formação de adultos — e de três correntes teóricas — a psicologia do desenvolvimento, a ergonomia cognitiva e a didática. Os estudos em DP desenvolveram-se em torno de três orientações, elencadas por Pastré, Mayen e Vergnaud (2006, p. 145-146): (1) “[...] a análise das aprendizagens não pode estar separada da análise da atividade dos atores”; (2) “se quisermos poder analisar a formação de competências profissionais,⁷ é preciso ir observá-las primeiro [...] nos locais de trabalho”; e (3) “[...] para compreender como se articulam atividade e aprendizagem num contexto de trabalho, vale a pena mobilizar a teoria da conceitualização na ação que [...] permite compreender como pode se desenvolver uma inteligência da ação”.

Em linhas gerais, a DP é orientada pela ambição de proporcionar formações para e pela atividade profissional. Ao apresentarem as bases teóricas e os objetivos dessa disciplina, Pastré, Mayen e Vergnaud (2006, p. 146) são enfáticos ao afirmarem que a DP “quer ser uma didática em sentido pleno, isto é, um estudo dos processos de transmissão e de apropriação dos conhecimentos naquilo que estes têm de específico com relação aos conteúdos a ser aprendidos”. Sendo assim, os estudos iniciais em DP investiam na análise de situações de trabalho como meio de elaborar conteúdos de formação correspondentes à situação profissional de referência e construir dispositivos adequados aos objetivos da formação. Todavia, a constatação de que, ao investir exclusivamente no formato *análise do trabalho à concepção de formação*, a DP estava sendo pouco didática foi decisiva para o surgimento de um novo eixo de pesquisa e práticas nessa disciplina, um eixo que enfocava a análise do trabalho do profissional em formação. “A análise do trabalho tornou-se então um meio de aprendizagem [...]” (Pastré, 2007, p. 17), ou seja, é partindo da observação que os atores aprendem com sua ação e por meio da análise dela.

Assim, estudos baseados na experiência de formação pela análise do trabalho são cada vez mais frequentes na DP (Tourmen, 2014). Nesse contexto, a análise do trabalho passa a fazer parte da formação, não sendo mais apenas uma etapa na qual as atividades serão baseadas. Em outras palavras, “a análise do trabalho ocorre, então, *in situ* na formação, simultaneamente com os participantes [...] trata-se de ajudar a analisar em tempo real a experiência que tiveram ou que estão tendo” (Tourmen, 2014, p. 17). São exemplos dessa nova perspectiva pesquisas realizadas em contexto de estágios, nas quais os professores em formação têm suas aulas gravadas e, em seguida, analisadas por eles em conjunto com professor supervisor ou com colega(s) da disciplina por meio da realização de autoconfrontações simples ou cruzadas (Clot e Faïta, 2000).

No cerne do modelo dessa nova orientação em DP está a distinção entre atividade produtiva e atividade construtiva proposta por Samurçay e Rabardel (2004). Esses autores defendem que “em toda atividade humana sempre há duas faces, uma atividade produtiva que é a transformação do real, e uma atividade construtiva que é a transformação de si graças à sua própria prática” (Pastré, 2005, p. 232). Em situações de trabalho, a atividade produtiva é o objetivo, ela é concluída quando

6 Uma busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com a expressão “Didática Profissional” apontou que até hoje apenas 16 trabalhos – dissertações de mestrado acadêmico e profissional – foram realizados sobre esse tema. Os estudos estão centrados, sobretudo, na área da Matemática onde, de acordo com Mendes, Alves e Santos (2020), as primeiras pesquisas sobre este tema no Brasil foram realizadas.

7 É importante mencionar que a concepção de competência profissional que está no cerne dos trabalhos da DP não segue a ótica neoliberal, mas a definição proposta por Altet (2001). Para essa autora, entende-se por competência profissional “o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor [...] Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula” (Altet, 2001, p. 28).

a ação é realizada, seja ela bem ou malsucedida. Por exemplo: na realização de uma sequência didática⁸ (doravante, SD) sobre o gênero anúncio publicitário por um professor experiente em uma turma de 2º ano, *o objetivo é levar os alunos a produzir textos do gênero em estudo por meio da implementação das múltiplas etapas da SD*. Após a conclusão da SD, passa-se a outro objetivo. Em um contexto de formação, a atividade construtiva é o objetivo, e a produtiva é um suporte para o alcance deste objetivo. Retomando o exemplo da SD para o gênero anúncio publicitário, desta vez realizada por um discente em estágio supervisionado: a realização da SD em todas as suas etapas — desde o planejamento, passando pela seleção de materiais, pela avaliação formativa ao longo dos módulos etc. — se torna objeto de aprendizagem da formação *com a finalidade de favorecer ao futuro professor apropriar-se desse dispositivo de ensino-aprendizagem*. Nesse cenário, a atividade produtiva (a execução da SD) torna-se construtiva quando as ações implementadas pelo estagiário são retomadas na aula de estágio, seja por meio do relato do discente seja pela gravação da aula, e tornam-se objeto de análise, tornando possível a objetivação dos procedimentos e estratégias utilizados por ele em sala e apreciação de sua pertinência tendo em vista os objetivos de aprendizagem da língua portuguesa. Desta maneira, apenas a realização da atividade não é suficiente para que ela seja construtiva, conforme observa Pastré (2007, p. 85):

Isto significa que, neste caso, é necessária uma tarefa (produtiva) como suporte para a aprendizagem (atividade construtiva). Esta tarefa-suporte pode ser discreta (tomar notas, ouvir), ou pode ser muito visível [...]. A tarefa [produtiva] será avaliada por um critério de sucesso; a atividade construtiva que ela apoia requer outros critérios: o sucesso não é suficiente. Deve ser assegurado que a conceitualização foi realmente realizada. Toda aprendizagem funcionará, portanto, de acordo com dois registros: o registro do sucesso na tarefa, que pode ser chamado pragmático; e o registro de compreensão e conceitualização, que pode ser chamado epistêmico.

Cabe ao formador, então, levar os estudantes em formação a passar do registro pragmático ao epistêmico por meio de uma série de atividades a eles solicitadas. Nesse contexto, a DP oferece um quadro teórico e prático que intenciona levar professor em formação a explicitar a sua experiência para, em seguida, analisá-la. Ou seja, não se trata de analisar a atividade durante a sua realização, mas *a posteriori*. Por isso, Tourmen (2014) explica que a análise da atividade é compreendida em um sentido amplo e que ela pode referir-se, entre outros, a:

- **experiências vividas durante os estágios:** de longa ou curta duração. As experiências dos estudantes — de observações e de regências — podem ser objeto de análise e reflexão, seja em diálogo com o professor-supervisor, seja com o grupo inteiro;
- **experiências vividas durante os trabalhos práticos:** como durante oficinas nas quais os estudantes precisam elaborar e implementar dispositivos didáticos, por exemplo.

O eixo norteador da DP vem do quadro teórico da conceitualização na ação, ou teoria dos campos conceituais, desenvolvida por Vergnaud (1996) na esteira dos trabalhos de Piaget (1974) sobre o conceito de esquema.⁹ Essa teoria é fundamental para a DP não apenas por permitir a compreensão da atividade “de dentro”, pela sua organização interna, pela maneira como ela é realizada cotidianamente, mas por oferecer uma espécie de grade de leitura da atividade profissional em situação de trabalho bem como da sua aprendizagem em situação de formação.

8 Entende-se como sequência didática “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 97).

9 Para Piaget (1974, p. 14) um esquema mental é “um roteiro de ações suscetíveis de serem repetidas ativamente”.

CONCEITUALIZAÇÃO DA AÇÃO: A CHAVE PARA A DESCOBERTA/APRENDIZAGEM DA ATIVIDADE DOCENTE

Conceitualizar significa, em linhas gerais, “racionalizar e simbolizar” o que deve ser feito para realizar uma ação em determinada situação de modo a orientar a sua implementação, como “*uma figuração*, uma construção simbólica do sujeito para a ação, na ação” (Hadji, 2006, p. 8, grifo do autor). Por exemplo: para preparar uma receita de cozinha, o sujeito precisa efetuar uma série de ações: selecionar os ingredientes, adicioná-los e misturá-los de acordo com as suas características e suas funções na receita e, por fim, deixar a mistura cozinhar pelo tempo necessário para obter o resultado desejado. Cada uma dessas etapas é orientada por conceitos que permitem a realização da ação de cozinhar. No entanto, na maioria das vezes esses conceitos não são conscientes, e a ação é executada sem que o sujeito saiba explicar o porquê de sua organização.

Ao refletir sobre o papel da formação inicial no desenvolvimento profissional de professores, Beckers (2007) chama a atenção para os desafios que o professor recém-formado encontra em suas primeiras experiências de docência fora dos muros da universidade. O trabalho que ele deve desempenhar é tão complexo quanto aquele com os quais professores mais experientes lidam diariamente. A diferença entre eles é que estes últimos já possuem o que Saujat (2002) chama de *gêneros de atividade profissional* bem construídos, isto é, “formas compartilhadas de exercer a profissão e reconhecer seus significados e valores” (Beckers, 2007, p. 205). Os professores iniciantes, geralmente, elaboram esses recursos ao sabor da experiência enquanto alunos da educação básica. É o famoso “aprender a dar aula dando aula, lidando com as problemáticas do cotidiano da sala de aula”, que muitas vezes é desgastante e pouco favorável ao trabalho docente (Dutra, 2010).

Por isso, Beckers (2007) defende que proporcionar aos futuros professores a oportunidade de engajarem-se na atividade profissional por meio de dispositivos que favoreçam tanto o desenvolvimento profissional, em termos de saber-fazer, quanto a construção de uma identidade docente também é papel da formação inicial. Nesse contexto, a conceitualização na ação, cerne da DP, é crucial para o fomento do desenvolvimento da profissionalidade do futuro professor: ela possibilita a explicitação e a compreensão da trama por trás da atividade docente por meio da análise da atividade. No caso da formação do professor de português, significa tornar visíveis *as ações que são realizadas pelo professor para ensinar a língua portuguesa*, ou seja, como apresentar o objeto de aprendizagem, como focalizar a dimensão a ser estudada, como intervir na correção de erros, como organizar a realização das atividades etc.

Já mencionamos anteriormente que, em suas primeiras experiências de ensino, os modelos de ensino adquiridos ao longo de sua experiência como aprendente constituem para o professor iniciante referenciais de prática. Assim, quando começa a fazer intervenções, o professor já tem uma concepção dos tipos de procedimentos que deve implementar, de como deve fazer para realizá-los e do que esperar de seus alunos, com base tanto no que viveu como aprendente de língua portuguesa quanto no que observou ao longo dos estágios que realizou, ou em outras situações. Isso é que se torna um problema, principalmente se consideramos que o modelo de ensino de língua portuguesa que prevalece no ensino básico brasileiro, ainda parece bem distante do que propõem os estudos em torno de uma perspectiva efetivamente interacional (Antunes, 2003).

Nessas circunstâncias, investir na análise de práticas dos estagiários tal como sugerido acima por Tourmen (2014) — em estágios e oficinas — para propiciar a conceitualização da atividade do docente (como é e como deveria ser em uma concepção interacionista de ensino) é decisivo para o desenvolvimento das capacidades reflexivas dos professores, que lhe permitirão adequar-se à complexidade das situações de ensino-aprendizagem de língua portuguesa tendo em vista os objetivos de sua intervenção.

A autora supracitada também sugere aos formadores interessados em utilizar o quadro teórico da DP “quatro entradas possíveis para explorar o trabalho”, dentre as quais nos concentraremos na última: “trabalhar com os conceitos organizadores do exercício da profissão”. No entanto, dada a natureza dos organizadores da atividade docente,¹⁰ Tourmen (2014) revela que, para que haja conceitualização da ação, não basta que o formador apresente aos formandos uma lista com os gestos didáticos,¹¹ expondo-os, para que eles aprendam “*como ensinar língua portuguesa*”. Como já mencionamos anteriormente, em DP, o ponto de partida da formação é a identificação dos saberes e do saber-fazer dos quais o futuro profissional precisa se apropriar para desempenhar sua função por meio da análise da atividade de trabalho. Para tanto, várias estratégias são possíveis: análise de situações, simulações, autoconfrontações (simples e cruzadas) (Clot e Faïta, 2000), instrução ao sócio, resolução de problemas, atividades de cooperação etc. Tais estratégias visam a colocar o futuro professor diante de “situações didatizadas, concebidas a partir de situações de trabalho mais ou menos contextualizadas” (Mayen, Orly e Pastré, 2017, p. 1), com o intuito de usá-las como um meio de formação.

De acordo com Mayen, Orly e Pastré (2017), a forma mais prototípica de situações didatizadas é a simulação. Em contextos em que não é possível observar as situações de trabalho de referência (por exemplo, nos primeiros meses da pandemia de COVID-19, quando os estagiários não tinham mais onde realizar observações de aula por conta da suspensão das aulas), a simulação é uma abordagem de aprendizagem “que põe em cena [...] situações que servirão para a aquisição das competências profissionais mobilizadas na atividade” (Pastré, Mayen e Vergnaud, 2006, p. 186). O objetivo da simulação é “que a aprendizagem efetuada em simulação desemboque no domínio da atividade relacionada à situação profissional de referência” (Gruber, Allain e Wollinger, 2019, p. 68). No caso do exemplo acima, o professor supervisor do estágio poderia lançar mão de situações hipotéticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa (com objeto de aprendizagem, público e contexto bem delimitados) para levar os discentes a mobilizar saberes e saber-fazer para propor procedimentos e estratégias para alcançar os objetivos da situação problema.

Dessa maneira, considerando-se os possíveis contextos em que a análise do trabalho pode ser articulada com a formação docente propostas por Tourmen (2014) — i.e., estágios e oficinas —, entendemos que o princípio de alternância característico desse tipo de atividade curricular é favorável tanto à análise didática da atividade¹² quanto à didatização de situações de trabalho docente.

Nesses contextos, proporcionar aos futuros professores situações em que eles são convidados a observar a prática de professores mais experientes munidos de instrumentos que sirvam como “grade de análise” da atividade, que os convidem a “dissecar” a ação de ensinar português (identificando

10 Os organizadores da atividade docente são objeto de pesquisa em diversas correntes teóricas e dentro da didática de diferentes disciplinas. No âmbito do ensino-aprendizagem de línguas, para o Grupo de Pesquisa para a Análise do Francês Ensinado (GRAFE) da Universidade de Genebra, a transformação do objeto de ensino em sala é delimitada por dois organizadores do trabalho do professor: a estrutura das sequências de ensino — por meio das quais o objeto é decomposto e organizado em unidades menores ordenadas de maneira sequencial e hierárquica — e os gestos profissionais fundamentais — que, segundo Cordeiro e Schneuwly (2007, p. 72), constituem o “esqueleto do ensino”.

11 Aeby-Daghé e Dolz (2008, p. 83) definem os gestos didáticos do professor como “movimentos observáveis no quadro de seu trabalho [do docente] que contribuem para a realização de um ato visando a uma aprendizagem. Portadores de significações, esses gestos se integram ao sistema social complexo da atividade de ensino, que é regida por regras e pelos códigos convencionais, estabilizados pelas práticas seculares constitutivas da cultura escolar. Identificar os gestos específicos da profissão de ensino supõe, portanto, uma clarificação das situações e das atividades escolares dentro das quais eles se realizam, bem como das ferramentas e das abordagens que permitem a sua realização”.

12 Para Mayen, Orly e Pastré (2017, p. 3-4), “trabalho de análise para fins de formação não é apenas uma questão de analisar o trabalho como um ergonomista, um psicólogo ocupacional ou um clínico de atividades. A análise didática profissional do trabalho tem como objetivo [...] para responder às perguntas [...]: o que os profissionais têm ou terão que fazer? O que eles devem ser capazes de descobrir, conhecer e entender? O que deve ser feito e como pode ser feito para controlar situações, ou seja, para combinar os imperativos da qualidade do que é produzido e a qualidade da atividade dos profissionais, para sua saúde, sua satisfação e até mesmo seu desenvolvimento individual?”.

os gestos implementados na apresentação e decomposição do objeto de ensino-aprendizagem), é crucial para a apreensão e objetivação dos organizadores dessa atividade. Em seguida, transformar a experiência observada em tema de discussão em sala de aula, levando os futuros professores a refletirem sobre os gestos observados em relação à sua pertinência no que diz respeito aos propósitos do ensino de língua portuguesa em uma perspectiva interacional é decisivo para a (re)conceitualização da prática do professor de língua portuguesa, ou seja, dos modelos de ensino e das concepções interiorizadas pelos discentes ao longo de sua escolaridade e da formação. E, por fim, com base nas discussões realizadas pós-observação, orientá-los na elaboração minuciosa de suas intervenções, atentando não apenas para o que vão fazer, mas para os gestos que utilizarão para fazê-lo, é fundamental para a formação voltada a uma prática docente mais consciente e reflexiva.

A adoção dos pressupostos da DP na formação de professores de língua portuguesa seria imprescindível para a superação, por exemplo, de um modelo tradicional de estágio supervisionado, no qual os professores em formação são enviados para salas de aula para observar a prática de professores mais experientes sem instruções *do que deve ser observado*, e posteriormente devem elaborar projetos de regência cuja realização é *apenas relatada* pelo estagiário em seu relatório e posteriormente avaliada pelo professor supervisor (muitas vezes, sem fornecer um *feedback* ao discente, além da nota, acerca de sua prática). Dessa maneira, o estágio pouco contribui para o desenvolvimento da profissionalidade docente, uma vez que não possibilita: a. a identificação dos gestos didáticos implementados pelo professor observado no estágio; b. a análise desses gestos no intuito de aferir sua pertinência tendo em vista os objetivos de aprendizagem; c. a reconceitualização de modelos de ensino tradicionais e de crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa; d. o desenvolvimento da reflexividade, da tomada de distância e da criticidade, que permitirão ao futuro professor se adaptar à complexidade das situações de trabalho e continuar reconstruindo seus saberes ao longo de sua trajetória profissional.

É nessas condições que Beckers (2010) defende que a formação inicial é mais propícia ao desenvolvimento da profissionalidade docente do que o meio de trabalho, pois transforma a atividade produtiva — com seus objetivos, objetos, condições, problemas, riscos, desafios e variáveis — em atividade construtiva. Assim, os futuros professores têm condições de desconstruir modelos e concepções de ensino e de reconceitualizá-los em um espaço seguro para isso, amparados e orientados pelo docente da disciplina, em conjunto com seus pares, enquanto ainda estão aprendendo a ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação inicial de professores no Brasil é, ao mesmo tempo, uma preocupação antiga e atual. É antiga porque a maneira como o professor é formado sempre foi questionada, e atual porque os desafios da educação no século XXI demandam cada vez mais docentes capazes de lidar com a complexidade inerente aos sujeitos, aos objetos e aos processos de ensino e de aprendizagem de maneira crítica e reflexiva. Nesse cenário, a discussão sobre a profissionalização em sua dimensão interna, voltada para a racionalização de conhecimentos mobilizados e práticas implementadas na atividade docente, inspirou-nos a realizar o estudo bibliográfico aqui apresentado, com o objetivo de refletir sobre o papel da formação inicial no desenvolvimento da profissionalidade do professor de português língua materna. Consideramos este estudo como o início de uma investigação maior que precisa ser feita no cenário brasileiro de formação de professores, já que o perfil do professorado mudou, mas as práticas de formação continuam as mesmas: continua-se a formar um professor como se ele já dominasse a língua e suas literaturas e como se os alunos para quem vai ensinar chegassem à escola já alfabetizados, realidade essa do Brasil no início do século XX, quando apenas os “bem-nascidos” iam à escola.

Para melhor compreender as relações entre saberes docentes e profissionalização no contexto brasileiro de formação de professor, iniciamos nossa reflexão tecendo considerações acerca dos saberes necessários para ensinar língua portuguesa na educação básica. Salientamos, nesse percurso, a complexidade e multidimensionalidade desses saberes bem como a necessidade do estabelecimento de uma articulação (não dicotômica) de funcionalidade recíproca entre saberes teóricos e práticos da docência como meio de contribuir efetivamente para a facilitação do desenvolvimento profissional dos futuros professores de português.

Isso feito, voltamo-nos para a reflexão sobre o processo de profissionalidade em si. Alinhando-nos aos estudos francófonos acerca dessa temática, que distinguem as dimensões interna e externa desse processo, enfocamos o desenvolvimento da profissionalidade como meio suscetível de favorecer a aquisição/racionalização dos saberes mobilizados na atividade docente bem como o desenvolvimento de competências inerentes ao exercício dessa profissão. Tal perspectiva revela que, além de figurar entre os objetivos de pareceres e resoluções, o fomento da profissionalização docente deve ser feito no cotidiano da vida universitária.

Nesse contexto, o quadro teórico da DP forneceu-nos pistas de iniciativas que, baseadas na análise da atividade docente, podem ser aliadas a atividades já previstas em currículos de formação de professores de língua portuguesa com o intuito de levar os futuros docentes a descobrir, analisar e compreender o trabalho do professor dessa disciplina. A análise da atividade, observada ou implementada pelo próprio discente, é decisiva para a (re)conceitualização de modelos ultrapassados de ensino bem como de crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa elaborados ao longo de sua vivência enquanto aluno. Ademais, a didatização de situações de trabalho também é crucial para a objetivação dos organizadores da ação docente, ou seja, dos gestos implementados na apresentação e decomposição do objeto de ensino-aprendizagem, entre outros.

Concluimos defendendo que o desenvolvimento profissional docente pode ser fomentado tanto pela formação inicial quanto por experiências de trabalho. Isto é, a profissionalidade deve começar a ser construída ainda dentro dos muros da universidade, em diálogo com os pares e sob a supervisão de professores, e ser concretizada no trabalho nas redes de ensino. À primeira etapa da capacitação docente, além da socialização de saberes teóricos necessários ao ensino da língua portuguesa, cabe também a construção de saberes advindos da experiência e da prática e da reflexão sobre eles. Cabe munir os futuros professores de saberes relacionados ao saber-fazer do professor de língua portuguesa construídos pela observação, análise e (re)conceitualização de situações de trabalho em toda a sua complexidade.

REFERÊNCIAS

AEBY-DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquin. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier. **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2008. p. 83-105.

ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Porto: Porto Editora, 2000.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Trad. de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português: encontros e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BARBIER, Jean-Marie; CHAIX, Marie-Laure; DEMAILLY, Lise. Editorial. **Recherche et formation**, Paris, n. 17, p. 5-8, 1994.

BARBOSA NETO, Viana Patrício; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, v. 22, n. 2, p. 76-99, 2016.

BARRETO, Magna Sales. **A Constituição da Profissionalidade de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. 2011. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BARRETO, Magna Sales. **A constituição da profissionalidade docente de estudantes do curso de pedagogia da UFPE**. 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

BECKERS, Jacqueline. **Compétences et identité professionnelles**. Bruxelles: De Boeck, 2007.

BECKERS, Jacqueline. Formation initiale et développement professionnel des enseignants: quel rôle de l'évaluation? In: PAQUAY, Léopold; WOUTERS, Pascale; VAN NIEUWENHOVEN, Catherine. **L'évaluation, levier du développement professionnel**. Bruxelles: De Boeck, 2010. p. 147-160.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, abr. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. **Révue Française de Pédagogie**, v. 94, p. 73-91, 1991. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>

BOURDONCLE, Raymond. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 105, p. 76-77, out./dez. 1993.

BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, forme et dispositifs. **Recherche & Formation**, v. 35, n. 35, p. 117-132, 2000. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1674>

BRASIL. Ministério da Educação. **Exame Nacional do Ensino Médio: documento básico**. Brasília: INEP, 2000. Disponível em: encurtador.com.br/bet48. Acesso em: 21 jul. 2022.

CASTELLOTTI, Véronique; DE CARLO, Maddalena. **La formation des enseignants de langue**. Paris: CLE International, 1995.

CAUSA, Mariella. Le répertoire didactique: une notion complexe. In: CAUSA, Mariella (ed.). **Formation initiale et profils d'enseignants de langue**. Enjeux et questionnements. Bruxelles: De Boeck, 2012. p. 15-72.

CLOT, Yves; FAÏTA, Daniel. Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes. **Travailler, Revue internationale de Psychopathologie et Psychodynamique du Travail**, n. 4, 2000.

CORDEIRO, Gláís Sales; SCHNEUWLY, Bernard. La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. **Recherche et Formation**, n. 56, p. 67-80. 2007. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.903>

CRAHAY, Marcel; WANLIN, Philippe; ISSAIEVA, Élisabeth ; LADURON, Isabelle. Funções e estruturação e evolução das crenças (e conhecimentos) dos professores. **Cadernos do Cenpec**, v. 6, n. 2, p. 316-388, 2016. <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.369>

CUNHA, Myriam Crestian. Da academia para a escola: reflexões em torno da conceitualização na formação do professor de língua materna. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete (orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EdUFAL, 2008. p. 191-222.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**: o que devem aprender e estar aptos a fazer? Porto Alegre: Penso, 2019.

DEAUDELIN, Colette; BRODEUR, Monique; BRU, Marc. Un portrait caractéristique de la recherche sur le développement professionnel des enseignants et sur la formation à l'enseignement. **Revue des Sciences de l'éducation**, v. 31, n. 1, p. 177-185, 2005. <https://doi.org/10.7202/012363ar>

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHENEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHENEUWLY, Bernard (orgs.). **Gêneros Orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUTRA, Anelise Fonseca. **O processo reflexivo-colaborativo na formação inicial de professores de português língua estrangeira**. 2010. 233 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

EVERTON, Elizia Grazielle Oliveira. **A formação do professor de língua portuguesa: os saberes pedagógicos em foco**. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

EVERTON, Elizia Grazielle Oliveira; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. Os saberes pedagógicos na formação do professor de língua portuguesa. **Revista Educação e Emancipação**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 300-326, jul.-dez. 2016. <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n2p300-326>

FIorentini, Dário; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica – as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2014. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora INIUI, 2013.

GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo. **Didática profissional**: princípios e referências para a Educação Profissional. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.

HADJI, Charles. Les relations entre formation et évaluation: perspectives de recherches. **Mesure et Évaluation en Éducation**, v. 29, p. 81-98, 2006.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Savoirs em (trans) formation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. **Transformations des savoirs de référence des professions de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 7-40.

- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. ISSN: 1646-4990
- MAYEN, Patrick; ORLY, Paul; PASTRÉ, Pierre. L'ingénierie didactique professionnelle. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. **Traité des sciences et des techniques de la formation**. Paris: Dunod, 2017. p. 467-482.
- NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-24.
- NUNES, Célia Maria. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, abr. 2001. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>
- PANA-MARTIN, Francine. **Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé**. 2015. Disponível em: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01416533>. Acesso em: 19 jul. 2022.
- PASTRÉ, Pierre. Genèse et identité. In: RABARDEL, Pierre; PASTRÉ, Pierre. **Modèles du sujet pour la conception**. Toulouse: Octarès, 2005. p. 231-259.
- PASTRÉ, Pierre. Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. **Recherche et Formation**, n. 56, p. 81-93, 2007. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.907>
- PASTRÉ, Pierre. **La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes**. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.
- PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick; VERGNAUD, Gérard. La didactique professionnelle. **Révue Française de Pédagogie**, n. 54, p. 145-198, 2006. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- PAULA JUNIOR, Francisco Vicente. Profissionalidade, profissionalização, profissionalismo e formação docente. **Scientia**, Sobral, n. 1, p. 1-20, jun./nov. 2012.
- PERRENOUD, Philippe. Un enseignant professionnel : pléonasme ou utopie ? **Journal des Instituteurs et des Professeurs d'école**, n. 10, p. 18-19, jun. 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. Formando professores profissionais: três conjuntos de questões. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Tradução: Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 11-22.
- PIAGET, Jean. **Réussir et comprendre**. Paris: PUF, 1974.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1995.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. <https://doi.org/10.31639/rbpfp.v12i23.289>

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Educação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 191-202, maio/ago. 2017. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3638>

SAMURÇAY Renan, RABARDEL Pierre. Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In: SAMURÇAY Renan, PASTRÉ Pierre (dir.). **Recherches en didactique professionnelle**. Toulouse: Octarès, 2004, p. 163-180.

SAUJAT, Frédéric. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur**. 2002. 285 f. Thèse (Doctorat en Psychologie et Sciences de l'Éducation) – Université de Provence, Marseille, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da (orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revistas Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan.-abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SHULMAN. Lee. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, feb. 1987.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200013>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. Tradução: de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOURMEN, Claire. Usages de la didactique professionnelle en formation: principes et évolutions. **Savoirs**, v. 36, n. 3, p. 9-40, 2014. <https://doi.org/10.3917/savo.036.0009>

UWAMARIYA, Angélique; MUKAMURERA, Joséphine. Le concept de “développement professionnel” en enseignement: approches théoriques. **Revue des Sciences de L'éducation**, v. 31, n. 1, p. 133-155, 2005. <https://doi.org/10.7202/012361ar>

VERGNAUD, Gérard. Au fond de l'action, la conceptualisation. In: BARBIER, Jean-Marie. **Savoirs théoriques et savoirs d'actions**. Paris: PUF, 1996, p. 275-292.

WITTORSKI, Richard. La professionnalisation. **Savoirs**, v. 17, n. 2, p. 9-36, 2008. <https://doi.org/10.3917/savo.017.0009>

Como citar este artigo: SOUZA E SILVA, Fernanda; OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de. Profissionalização do professor de língua portuguesa: o papel da formação inicial na perspectiva da didática profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300037, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300037>

Conflitos de interesse: As autoras declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições das autoras: Escrita – Primeira Redação, Escrita – Revisão e Edição, Metodologia, Análise Formal, Curadoria de Dados, Conceituação, Investigação: Silva, F.S.; Oliveira, M.A.A. de.

SOBRE AS AUTORAS

FERNANDA SOUZA E SILVA é doutora em linguística pela Universidade Federal do Pará (UFPA). MARCIA ANDREA ALMEIDA DE OLIVEIRA é doutora em linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora adjunta na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Recebido em 19 de dezembro de 2022

Revisado em 6 de março de 2024

Aprovado em 12 de março de 2024