

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL

**Taciani Do Socorro Da Silva Lima**

Universidade Federal do Pará

<https://orcid.org/0000-0003-4279-9394>

**Carlos José Trindade da Rocha**

Universidade Federal do Pará

<https://orcid.org/0000-0001-5172-9182>

### RESUMO:

Esta pesquisa visa a contribuição em estudos sobre o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) em uma abordagem reflexiva etnicorracial e sob a influência de fatores do desenvolvimento do trabalho docente a partir de seu contexto. Desde esta perspectiva, objetiva compreender como os docentes se constroem profissionalmente em perspectiva etnicorracial, ou seja, como o desenvolvimento profissional contribui para a construção do trabalho docente em perspectiva etnicorracial, refletindo principalmente, as crenças e os saberes docentes na construção da identidade profissional do professor. Assim, investiga-se sob uma abordagem qualitativa e descritiva, um mapeamento bibliográfico pautado, sobretudo, nos autores: García (2009); Oliveira-Formosinho (2009); Tardif (2005); Pimenta (1997); e Gauthier (2013), entre outros. Por assim dizer, tais reflexões têm origem em uma pesquisa em andamento, o que ajuda a aprofundar os questionamentos decorrentes da temática. Os resultados, por sua vez, evidenciam que a abordagem reflexiva do trabalho do professor no desenvolvimento de uma identidade mais humanística da profissão e que é construída por diferentes tipos de saberes, permite ao professor um exercício contínuo de reflexão de sua prática em caráter etnicorracial, e que ao pensar a temática a partir de três importantes perspectivas do DPD, elencadas por Oliveira-Formosinho (2009), o docente direciona suas práticas numa abordagem etnicorracial, aumentando e potenciando as competências no tema. Conclui-se ainda que, o desenvolvimento profissional em perspectiva etnicorracial deve ser contínua e se consolida na reflexão de uma prática docente mais humanística.

**PALAVRAS-CHAVE:** desenvolvimento profissional. professor. educação etnicorracial.

## TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR AN ETHNIC-RACIAL EDUCATION

### ABSTRACT:

This research aims to contribute to studies on Teacher Professional Development (TPD) in an ethnic-racial reflective approach and under the influence of factors in the development of teaching work from its context. From this perspective, it aims to understand how teachers build themselves professionally from an ethnic-racial perspective, that is, how professional development contributes to the construction of teaching work from an ethnic-racial perspective, reflecting mainly, teaching beliefs and knowledge in the construction of the teacher's professional identity. Thus, it is investigated under a qualitative and descriptive approach, a bibliographic mapping guided, above all, in the authors: García (2009); Oliveira-Formosinho (2009); Tardif (2005); Pimenta (1997); and Gauthier (2013), among others. So to speak, such reflections originate from an ongoing research, which helps to deepen the questions arising from the theme. The results, in turn, show that the reflective approach of the teacher's work in the development of a more humanistic identity of the profession, which is constructed by different types of knowledge, allows the teacher to continuously reflect on his/her practice in an ethnic-racial way, and that when thinking about the subject from three important perspectives of the TPD, listed by Oliveira-Formosinho (2009), the teacher directs his practices in an ethnic-racial approach, increasing and

enhancing the competences in the subject. It is also concluded that professional development in an ethnic-racial perspective must be continuous and consolidates in the reflection of a more humanistic teaching practice.

**KEYWORDS:** professional development. teacher. ethnic-racial education.

## DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE HACIA LA EDUCACIÓN ÉTNICO-RACIAL

### RESUMEN:

Esta investigación pretende contribuir a los estudios sobre el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en un enfoque étnico-racial reflexivo y bajo la influencia de factores de desarrollo de la tarea docente desde su contexto. Desde esta perspectiva, el objetivo es comprender cómo los docentes se construyen profesionalmente desde una perspectiva étnico-racial, es decir, cómo el desarrollo profesional contribuye a la construcción de la labor docente desde una visión étnico-racial, reflejando principalmente creencias y conocimientos docentes en la construcción de la identidad profesional del profesor. Así, bajo un enfoque cualitativo y descriptivo, se investiga un mapeo bibliográfico orientado, sobre todo, a los autores: García (2009); Oliveira-Formosinho (2009); Tardif (2005); Pimenta (1997); y Gauthier (2013), entre otros. Por así decirlo, tales reflexiones nacen de una investigación en curso, que ayudan a profundizar las preguntas que surgen del tema. Los resultados, a su vez, muestran que el enfoque reflexivo del trabajo del docente en el desarrollo de una identidad más humanista de la profesión, que se construye a partir de saberes diferentes, permite al docente reflexionar continuamente sobre su práctica en un contexto étnico en su carrera, además al pensar el tema desde tres importantes perspectivas del DPD, enumeradas por Oliveira-Formosinho (2009), el docente orienta sus prácticas en un enfoque étnico-racial, aumentando y potenciando habilidades de competencia necesarias al abordaje del tema. También se concluye que el desarrollo profesional en una perspectiva étnico-racial debe ser continuo y consolidado en el reflejo de una práctica docente más humanista.

**PALABRAS CLAVE:** desarrollo profesional. profesor. educación étnico-racial.

## 1 INTRODUÇÃO

Estudos comprovam que a partir da década de sessenta do século vinte houve uma modificação no conceito de desenvolvimento profissional docente, onde desde o marco das exigências de políticas reformistas de inclusão, viu-se a tarefa de se repensar a apropriação sobre o trabalho docente. Neste sentido, este estudo faz uma abordagem reflexiva sobre o tema do desenvolvimento profissional docente em perspectiva etnicorracial. Trata-se, portanto, de uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação (mestrado) em Estudos Antrópicos na Amazônia da Universidade Federal do Pará.

Desde esta perspectiva, busca-se realizar primeiramente, um mapeamento da produção científica sobre o tema do desenvolvimento profissional, visando ao conhecimento da literatura, as informações difundidas, inclusive de abordagens recentes sobre o tema e com foco pedagógico interdisciplinar. Em virtude da

especificidade da temática se fez opção metodológica pela investigação qualitativa (e descritiva quanto aos objetivos da pesquisa), posto que, “A ação indagativa se move de maneira dinâmica em ambos os sentidos: entre os fatos e sua interpretação” (Sampiere; Callado; Lucio, 2013, p. 33), isto é, aprimora-se a pergunta de pesquisa por meio do processo de interpretação.

Com base nisso, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como os docentes se constroem profissionalmente em perspectiva étnica, assim se busca responder à indagação sobre como o desenvolvimento profissional contribui para a construção do trabalho docente em perspectiva etnicorracial. Logo, não é difícil entender a importância de se discutir o processo de desenvolvimento na construção do aprendizado da docência, visto que oportuniza ao professor, dentre outros fatores, refletir e conseqüentemente, aperfeiçoar suas práticas pedagógicas.

No caso de uma perspectiva etnicorracial, o DPD parece direcionar suas práticas (do professor) na abordagem do tema, aumentando sua competência na abrangência e abordagem étnica, potencializando assim, o processo de ensino-aprendizagem direcionado a uma disciplina específica, além de cumprir com a perspectiva social da aprendizagem de seus alunos. Estes são, portanto, alguns dos motivos indispensáveis a se pensar o desenvolvimento profissional do professor desde a temática etnicorracial dentro das diferentes disciplinas curriculares.

Por último, entende-se que o desenvolvimento é uma construção contínua e, portanto, o professor deve ter claro que seu ofício não é estático, mas pelo contrário, constrói-se de forma coletiva, individualizada, com saberes diferentes, com elementos de sua prática pedagógica/profissional.... Então, se a tarefa do professor é ensinar, instruir, compartilhar informações que construam novos aprendizados ... ele precisa aprender a ensinar e aprender é um exercício em movimento ...

## **2 O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR: APONTAMENTOS INICIAIS**

Para começar, pretende-se aqui abordar reflexões sobre a temática do desenvolvimento profissional do docente. Para que isso seja possível, deve-se antes

de tudo entender o conceito de desenvolvimento profissional. Desde esta perspectiva, Rudduck (1991, *apud* García, 2009, p. 9) aponta que: “pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções”.

Com isso, García (2009) sugere a interpretação do desenvolvimento profissional do professor como aquele que não está estático em seu processo profissional, mas busca desenvolver-se continuamente seja de forma individual ou coletiva. Neste sentido, parece possível afirmar que o professor apresenta ações reflexivas sobre suas ações. Logo, para Rocha (2019, p. 24) “entender o conceito de DPD é fundamental para desenvolver oportunidades de aprendizagem que promovam nos educadores, capacidades criativas e investigativas que lhe permitam melhorar sua prática”.

De comum acordo com Rocha (2019), para Marques *et al.* (2020, p. 4 - 5) o referido conceito “deve ser entendido a partir de sua identidade laboral, pois influencia nos processos de socialização e aprendizagem da profissão, na medida em que os professores são assim definidos e definem a si próprios e aos colegas de profissão”. Desse modo, parece possível afirmar que a identidade profissional do professor é forjada num contínuo processo de interação (socialização) e de aprendizagens de seu entorno social e profissional ao longo de seu efetivo exercício docente.

Outra importante questão a ser mencionada é o caráter holístico do desenvolvimento profissional do professor referente aos modos de aprendizagem docente, mencionado por Day (2001, p. 18) da seguinte forma:

Inclui, por isso, a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola e as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (Day, 2001, p. 18).

Desde a citação anterior, gostar-se-ia de destacar que durante o processo de formação permanente do professor, isto é, de seu desenvolvimento profissional, o docente apresenta basicamente duas formas de aprendizagem: formal e informal, sendo, portanto, um processo considerado complexo vividos em contexto escolar e

fora dele. Neste mesmo sentido, García (2009) aponta que experiências formais e informais contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais docentes.

Por outra parte, é importante ressaltar que tais experiências encontram embasamento já durante a formação inicial na construção de um conjunto de conhecimentos pedagógicos na preparação para enfrentar a complexidade do processo educativo (Imbernón, 2006). Entretanto, isto não garante que a profissão docente seja por si só exitosa, uma vez que segundo García e Vaillant (2009) há uma separação entre a formação inicial e a prática docente que interfere de forma negativa no processo de aprendizagem docente.

Esta independência de contato, ou mesmo o “divórcio” como dito por García e Vaillant (2009) entre a formação inicial e a prática laboral do professor parece de forma reflexiva comprometer a identidade profissional do docente, ao mesmo tempo em que este conhecimento especializado ou profissional construído na formação inicial adquire dificuldades ao se transformar em conhecimento experimentado quando na prática.

Por outra parte, Romanowski e Martins (2010) se destacam no que se refere à formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores. Dentre os relatos trazidos pelas autoras, explicita-se à inexistência de um programa de formação continuada, havendo apenas reuniões e cursos com certificação de acordo às necessidades surgidas na reflexão de determinados temas a serem estudados, incorrendo noutro problema a ser discutido sobre a prática do desenvolvimento do professor da educação.

Deve-se ressaltar ainda, os relatos sobre as reflexões de suas próprias práticas, vistas pelos docentes desde a formação continuada ora como primordiais para sua ação profissional ora alheias à prática docente. De todos modos, o que não se deve perder de vista é “a qualidade do conhecimento e as práticas dos docentes como fatores que influenciam e determinam esta aprendizagem” (Rocha, 2019, p. 25), pois se a atividade formativa “não chega a melhorar o conhecimento e as práticas docentes, possa ser que o desenvolvimento tenha sido com qualidade, mas sua eficácia será baixa” (Vaillant; Marcelo, 2012, p. 178, *apud* Rocha, 2019, p. 25).

Chama ainda atenção que, mesmo anos depois, a questão da prática pedagógica/profissional parece continuar apresentando quase que as mesmas problemáticas e tendo pouca visibilidade na discussão sobre a temática em pesquisas. Desse modo, pode-se afirmar segundo Araújo, Silva e Silva (2019, p. 26) que “apesar da defesa em tratar a formação continuada como processo, muitas vezes, esta se configura como ações isoladas, com ofertas de cursos de curta duração, nos quais nem sempre se refletem as necessidades dos docentes”.

Do anterior, muitos autores discutem o conceito de desenvolvimento profissional docente com literatura específica para tratar da formação do professor que deve acontecer de forma permanente. Isto prova, ademais, que formação continuada não deve ser fiel sinônimo de desenvolvimento profissional do professor, e que tais processos embora de certo modo relacionados, são independentes, pois o DPD se configura como:

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (Oliveira-formosinho, 2009, p. 226, *apud* Araújo; Silva; Silva, 2019).

Bem, é possível afirmar a partir da citação, que Oliveira-Formosinho (2009) explica o conceito de desenvolvimento profissional docente como algo não separado de sua formação continuada, posto que abrange aspectos formais e informais do professor. Com isso, indica este processo como um conjunto amplo de aspectos constitutivos da vida docente que engloba suas experiências pessoais, familiares, profissionais e outros vinculados à formação pessoal como a representação de suas crenças.

Oliveira-Formosinho (2009, *apud* Hobold, 2018) menciona então, três perspectivas diferenciadas de desenvolvimento profissional docente baseados em Michael Fullan e Andy Hargreaves, com base nos pilares de ‘oportunidades para aprender’ e ‘oportunidades para ensinar’. Dessa forma, tais pilares se ancoram na ideia segundo Hobold (2018, p. 430) de que “conduz à uma ideia de criação dos/nos espaços de aprendizagem, proporcionados pela criação dos espaços de ensino”.

A primeira perspectiva trata do desenvolvimento do conhecimento e competências docentes. Dessa maneira, destaca que uma das formas de providenciar “oportunidades para ensinar” é instigar o crescimento da capacidade docente por meio da facilitação da aquisição de conhecimentos e aumento de sua competência. Neste sentido, isto permite ao professor providenciar melhores oportunidades de aprendizagem aos seus alunos. Isto, por sua vez, implica transmitir à docência, uma maior competência técnica e flexibilização das estratégias de ensino, assim como um maior domínio de conteúdo.

A segunda perspectiva diz respeito ao seu desenvolvimento como mudança ecológica, ou seja, quanto ao espaço e as condições efetivas de trabalho e, isto envolve entre outras coisas: o tempo de trabalho (reuniões, diálogos entre os professores e a direção de ensino); alocação de recursos (recursos pedagógicos para o desenvolvimento das aulas); e a cultura do ensino das instituições (o que pensam os professores sobre sua formação e o andamento do seu trabalho).

Deste último, coloca-se em evidência o trabalho colaborativo, que segundo esta autora permite ao professor uma assimilação diferente do trabalho em conjunto dentro da cultura do contexto individual ao qual o professor está submetido em seu ambiente de trabalho mesmo sem perceber, então questões relacionais são uma das questões pertinentes à discussão do desenvolvimento profissional docente.

Quanto a esse aspecto colaborativo que permeia a cultura de ensino das instituições como um requisito de reflexão para a segunda perspectiva, pode-se afirmar segundo Brasileiro (2019) que:

O processo de formação do professor é principalmente um processo profissional, que envolve o progressivo desenvolvimento de suas potencialidades e a construção de novos saberes. As pesquisas desenvolvidas no Brasil enfocam a importância do trabalho em grupo, a necessidade da reflexão contínua sobre a prática, principalmente quando o trabalho é feito em grupos colaborativos (Brasileiro, 2019, p. 445).

Então, a partir do exposto anterior, mesmo com a formação continuada o professor deve permanecer refletindo suas práticas e, isso mesmo que de forma coletiva ou colaborativa com outros colegas de profissão na aquisição de novos

saberes. Esta síntese reflexiva está de acordo ao que afirma Oliveira-Formosinho (2009) ao destacar a segunda perspectiva da profissionalização docente, ou seja, pensar sua formação e como está conduzindo o seu trabalho, mas agora de maneira coletiva com seus pares.

A terceira e última perspectiva, por sua vez, vem no desenvolvimento da compreensão pessoal, posto que aqui envolve que o docente mude seu comportamento, além de outras mudanças perceptivas mais profundas. Dessa maneira, acha-se imbricada à segunda perspectiva no eixo do pensamento do professor, em sua subjetividade, 'profissionalidade' e formação de identidade, que passa por estágios de maturidade psicológica; idade que pode trazer diferentes concepções sobre a realidade educacional; e até reflexões sobre a própria carreira com impactos sobre sua motivação e o desencanto pela profissão.

Com base nas reflexões desta seção, destaca-se conforme Brasileiro (2019), um novo papel do professor na contemporaneidade frente ao seu processo de desenvolvimento profissional. Para esta autora, o professor é um agente de mudança que deve rever, reconstruir e desenvolver seu compromisso, adotando uma participação ativa neste processo, inclusive com reflexão sobre as insatisfações na produção dos saberes e na condução das práticas de ensino, além do interesse e dedicação em aprimorá-los.

[...] o professor, assim como o aluno, é um ser humano possuidor de necessidades e potencialidades que importa revelar, valorizar e auxiliar a desenvolver. Isso demarca um processo de crescimento, determinante de uma evolução contínua, marcada por momentos especiais, na qual o próprio professor é quem assume o papel principal. É a esse processo que atualmente se denomina desenvolvimento profissional docente. (Nóvoa, 2013, *apud* Brasileiro, 2019, p. 445).

Nesta citação fica claramente evidente que o professor é um sujeito de aprendizagens. Neste sentido, chama a atenção que este sujeito de potencialidades, isto é, o educador deve ser auxiliado no desenvolvimento de suas potencialidades profissionais. Esta afirmação está de acordo à primeira perspectiva de Oliveira-Formosinho (2009) e valida a premissa de providenciar "oportunidades para ensinar".

Para García e Vaillant (2009), os professores precisam aprender a desenvolver atitudes de aprendizes, principalmente nos dias de hoje em que se exige que o profissional acompanhe as mudanças ocorridas na sociedade, então há uma constante necessidade de formação e atualização profissional por parte do professor e, este é o principal responsável por tornar esse processo viável, com atitudes que contemplem o processo formativo dos alunos enquanto cidadãos.

Por outro lado, García e Vaillant (2009) destacam a influência das crenças na aprendizagem dos professores, bem como nos processos de mudança dos quais os docentes possam protagonizar. De comum acordo, Hobold (2018) indica esses mesmos aspectos da crença sobre o percurso profissional docente e, expõe a negativa de professores quanto ao uso de novas metodologias, por acreditarem que as estratégias e a hierarquização de conteúdos intuídos são mais eficazes em seus resultados.

Embora estas comuns práticas do desenvolvimento de crenças profissionais determinem, em boa medida, o resultado das ações dos docentes, como se pode perceber explicitamente na explanação do parágrafo anterior, Imbernón (2006) destaca que a falta de debate sobre a formação inicial e a adoção de um contexto mais individualista prejudicam e até estagnam a profissão docente. Hobold (2018), então, destaca o desenvolvimento profissional docente como uma continuidade da formação inicial, sendo o modelo de ensino centrado em perspectivas tradicionais, pouco ou quase nada eficientes no aprimoramento da prática docente em sala de aula.

Por último, cabe destacar a importância de se analisar o desenvolvimento profissional do professor desde as políticas públicas e entender seus avanços e prerrogativas, mesmo que de forma breve como se demanda na seguinte citação:

O discurso sobre desenvolvimento profissional docente, orientado pela legislação educacional, também elabora seu conceito a respeito do tema. Segundo a vigente LDBEN, Lei n. 9394/1996, a formação em nível de graduação dos professores é aquela realizada nos cursos de licenciatura, já o conceito de educação continuada (termo assinalado pela LDBEN) pode ser entendido de modo amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que contribua para o desenvolvimento profissional, realizada após a graduação ou após o ingresso no exercício do magistério (Jardilino; Sampaio, 2019, p. 187).

Da citação anterior, conclui-se a importância da formação docente (inicial e continuada) para a estruturação do tema desenvolvimento profissional. Entretanto, é a formação continuada que traz uma maior significação deste conceito. Desse modo, o fato da formação continuada ser considerada como qualquer atividade, suscita a discussão sobre se de fato há em todas essas atividades uma continuidade deste processo. Por outro lado, “quanto aos cursos de formação continuada, (...) como atividade de aperfeiçoamento, (...) o DPD vem suscitando uma nova proposta, na qual (...) não pode estar alicerçada em cursos que não estabeleçam relação com o cotidiano, com as práticas profissionais [...]” (Jardilino; Sampaio, 2019, p. 185).

Assim, Hobold (2018) aponta que mesmo com as dificuldades encontradas nos espaços formativos, é nos cursos de formação que há o propósito, cuja intencionalidade é a de que o professor em exercício possa repensar suas crenças, concepções, além das representações circunscritas do contexto social. Por isso, pensa-se a necessidade de a partir deste contexto, o professor tenha de fato o direito de receber uma formação voltada a sua realidade prática, onde possa encontrar subsídios para o desenvolvimento de uma prática de ensino realmente eficaz.

### **3 O SABER DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

Ao se tratar da construção da identidade docente, deve-se ter em consideração as experiências de diferentes índoles, uma vez que, segundo o exposto por Romanowski e Martins (2010), os professores ditos leigos que atuavam há anos atrás em âmbito escolar adquiriam suas práticas profissionais mesmo antes que estivessem preparados formalmente para exercer a docência. No entanto, não podemos prescindir a importância da experiência aliada ao conhecimento teórico como já discutido por muitos autores.

García e Vaillant (2009) indicam que a construção da identidade profissional dos professores se constitui numa longa trajetória que se inicia bem antes de que os aspirantes a professores iniciem sua formação inicial, isto por que não são vazios de conhecimento, por outro lado, apresentam crenças sobre a carreira docente e de

como agem os professores. Obviamente, infere-se que esses futuros professores amadurecem suas crenças que podem mudar quando em contato com a realidade da prática.

Desde estas premissas, é possível afirmar que os saberes dos docentes construídos a partir das experiências formais e informais ganham realmente forma e impulso quando da prática, mas sobretudo, quando essa prática é permanente. De acordo com Escudero Muñoz *et al.* (2017, p. 85) “el día a día del ejercicio profesional y las relaciones socioculturales que lo enmarcan en los centros, constituyen espacios y factores relevantes del aprendizaje docente”.

Ainda sobre os autores supracitados, a natureza da aprendizagem docente é bastante complexa e, dentre outras coisas “tiene que ver con la capacidad de aplicar flexiblemente lo aprendido, pero, también, con los criterios teóricos, valorativos y éticos que orienten la acción, sus propósitos y sentidos” (Escudero Muñoz *et al.*, 2017, p. 86). Neste sentido, entende-se que o professor deve também apresentar preocupação em saberes de valores de práticas morais, que digam respeito à democracia e à justiça social.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (Pimenta, 1997, p. 6).

Essa preocupação que trazem muitos autores sobre os saberes docentes em uma perspectiva mais social, inclusive desenvolvida dentro da prática de desenvolvimento profissional do professor, revela essa identidade mais humanística que perpassa a realidade até então condicionada dos saberes docentes das práticas continuadas sempre dirigidas aos propósitos institucionais. Pensa-se, então, na identidade profissional segundo García (2009) como a construção evolutiva do seu eu profissional influenciada pela escola, reforma educacional e contextos políticos.

Para Pimenta (1997), a construção da identidade docente não pode ser considerada como um dado imutável e nem externo para ser adquirido. Neste sentido,

este processo de construção da identidade profissional se dá, segundo a autora, a partir da significação social da profissão, de sua constante revisão, bem como destaca a reafirmação de práticas que são culturalmente consagradas e que, mesmo assim, permanecem significativas.

No entanto, cabe mencionar ainda que a identidade docente que se consolida da prática diária, segundo Caldeira (1995) constroem uma quantidade de saberes que constituem o fundamento de suas práticas. Caldeira (1995) afirma ainda que muitas vezes, o saber docente adquirido no cotidiano é ignorado, mas é fundamental aliado da teoria. Para Souza e Dias (2020, p. 85) “o professor precisa compreender e dominar estratégias para facilitar a relação entre teoria e a prática, e a compreensão do conhecimento ensinado, além de conseguir dominar às situações que surgem em sala de aula”.

Caldeira (1995) sustenta a afirmação de que teoria e prática estão estritamente associados na medida em que, a partir da análise de seu estudo as etapas de: consciência de problemas surgidos em sala; a busca de informações e o compartilhamento de dúvidas com colegas de profissão, e o ensaio de novas estratégias ajudam a transformar a situação inicial imposta em sala de aula.

Desde o desafio do saber e da identidade do professor, identifica-se entre vários autores que ambos são um processo de construção continua da carreira docente. Por outra parte, o saber docente é considerado entre vários autores um saber plural que abrange diversas concepções e perspectivas para a sua constituição e identificação, assim necessita ser estudado em categorias que possam facilitar à compreensão da representação complexa desses saberes (Barbosa Neto; Costa, 2016).

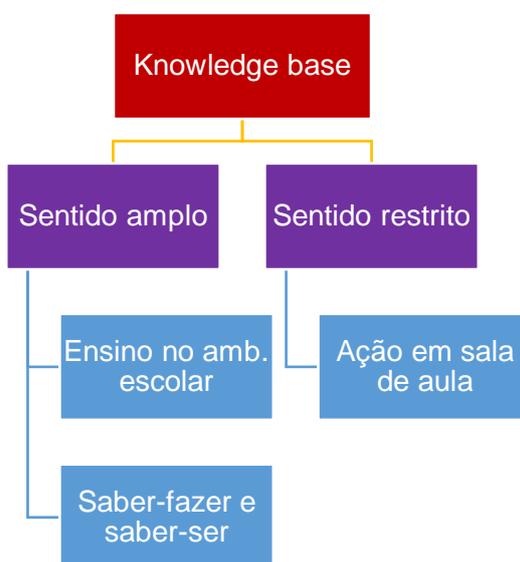
De acordo aos autores supracitados:

As categorias servem como marco delimitativo e compreensivo para que se possam reunir informações e agrupá-las de acordo a natureza comum que pode ser relativa ao sentido, significado ou intenção previamente estabelecida para o agrupamento. As categorias por mais que possuam a característica de separação, segregação e delimitação dos conteúdos, muitas vezes dialogam entre si, e podem romper com a dimensão estanque do sistema de categorização (Barbosa Neto; Costa, 2016, p. 88).

Dessa forma, neste estudo se aponta os critérios do saber docente relativizados por Tardif (2005); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Gauthier (2013) e Pimenta (1997, 2005), a fim de delimitar as informações pertinentes à categoria estudada, agrupando-as de acordo à sua natureza comum.

O saber docente, então, de acordo com Tardif (2005) encontra-se dividido em saber amplo ou restrito, conforme ilustrado na figura a seguir:

**Figura 1: Categorização do saber docente segundo Tardif (2005)**



Fonte: Elaboração própria.

Tardif (2005) categoriza os saberes docentes de acordo ao que os pesquisadores norte-americanos têm entendido sobre a profissão do professor, isto indica segundo ele, os saberes que servem de base para o ensino. Para tanto, divide o conhecimento base ou *knowledge base* (em inglês) no sentido restrito, que condiz aos saberes dos professores ditos eficientes que são revelados durante suas ações em sala de aula, seja na gestão de suas disciplinas ou de classe, de forma geral. Esse saber mais restrito, portanto, deveria segundo este autor ser incorporado aos programas de formação de professores.

Por outro lado, Tardif e Lessard (2000, *apud* Tardif, 2005, p. 60) discorrem sobre o saber amplo que “fundamenta o ato de ensinar em ambiente escolar”. Esse

conjunto de saberes então, possui diferentes fontes nos quais se destacam: formações iniciais e continuadas; experiência profissional; conhecimento dos professores sobre suas matérias; cultura pessoal e profissional; currículo e socialização escolar e claro, a aprendizagem entre pares ou colegas de profissão. Desse modo, o autor supracitado indica que é aqui que há o desenvolvimento e formação de concepções profissionais por parte do professor.

Por último, Tardif (2005) aponta ainda que dentro do espectro amplo do saber docente estão ainda englobados aqueles conhecimentos, competências, habilidades ou aptidões e atitudes docentes que antes eram conhecidos como saber-fazer e saber-ser.

Desde o anterior, esses dois tipos de saberes amplos comportam segundo o autor ações docentes que lhes permitem ter preferência por trabalhar com determinado público escolar; ser capaz de persuadir a turma; trabalhar partindo da experiência dos alunos; entre outros, como uma condição do saber-fazer e, ter uma postura profissional atraente; ser capaz de questionar-se a si mesmo; além de usar a imaginação para o engajamento dos alunos, como questões de saber-ser. Assim, todas essas fontes de experiências culminam na fonte primeira de sua competência, isto é, o saber-ensinar.

Veja-se algumas categorizações de saberes segundo Tardif (2005); Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Gauthier (2013) e Pimenta (1997):

#### **Quadro 1: Quadro comparativo: categorização de saberes docentes**

<b>Autor (ano)</b>	<b>Saberes</b>			<b>Saber fazer</b>	<b>Saber ser</b>
<b>Tardif (2005)</b>	disciplinar	curricular	conhec. profissional		experien ciais
			ciências da educação	pedagógico s	
<b>Tardif, Lessard e Lahaye (1991)</b>	disciplinar	curricular	conhec. profissional		experien ciais
			ciências da educação	ideologia pedagógica	
<b>Gauthier (2013)</b>	disciplinar	curricular	ciências da educação	tradição pedagógica	experien ciais
<b>Pimenta (1997)</b>	do conhecimento			pedagógico s	da experiên cia

Fonte: Elaboração própria.

A partir da exposição deste quadro, pode-se perceber a clara aproximação das categorias estabelecidas por Tardif (2005); Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Gauthier (2013), uma vez que todos categorizam os saberes como: disciplinar, curricular, ciências da educação e experienciais. Por outro lado, esses mesmos autores se distanciam quanto à concepção categórica do saber-fazer: saberes pedagógicos, ideologia pedagógica e tradição pedagógica. Neste sentido, Pimenta (1997) se aproxima quanto ao saber-ser, um saber experiencial e se difere quanto ao saber do conhecimento.

Quanto ao saber-fazer, identificados como saberes: pedagógicos, ideologia pedagógica e da tradição pedagógica, estes se diferenciam. No caso da ideológica pedagógica Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a define como uma articulação dos saberes pedagógicos às ciências da educação, no qual de acordo a este paradigma, as doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da “escola nova” são incorporadas à formação profissional do professor, onde por um lado, fornece um arcabouço ideológico à profissão e, por outro lado, algumas técnicas profissionais. Os saberes pedagógicos e os saberes da tradição pedagógica serão trazidos à compreensão mais a diante.

Agora, observe as categorias apresentadas por Clermont Gauthier (2013):

**Figura 2: Categorização do saber docente segundo Gauthier (2013)**



Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Gauthier (2013) existem seis tipos de saberes relacionados à carreira docente. Em primeiro lugar, o autor destaca o saber disciplinar, que corresponde às áreas do conhecimento e, portanto, está relacionado com as disciplinas científicas estudadas nos meios acadêmicos. Desse modo, destaca que esse conhecimento é produzido por cientistas e pesquisadores e não pelo professor, no entanto, o corpo docente para atuar em sua profissão precisa deste tipo de conhecimento para ensinar seu ofício, pois “de fato, ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina” (Gauthier, 2013, p. 29).

Outro tipo de saber destacado é o curricular que está estritamente relacionado ao saber dito disciplinar, isto por que o autor destaca que antes de que os saberes disciplinares adentrem as salas de aula, estes se tornam um conjunto de saberes que servem de orientação, e são organizados num modelo do qual denominamos de programas de ensino. Desse modo, os conteúdos são selecionados de acordo com determinados saberes produzidos pelas ciências e transformado num corpus a ser ensinado nos programas escolares ou de ensino. Observe a seguinte citação:

No decorrer de suas carreiras, o (a) s professore (a) s devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Esses últimos correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos

quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e de formação na cultura erudita. Esses saberes apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 220).

De igual modo ao conhecimento disciplinar, o conhecimento curricular não é produzido pelos professores, mas sim por especialistas das diversas disciplinas. No entanto, como anteriormente esclarecido na citação anterior, os conhecimentos curriculares devem ser incorporados e compreendidos pelos professores que devem conhecer o programa escolar que orientam os saberes a serem adquiridos pelos alunos em suas disciplinas, pois constitui um reservatório de conhecimentos necessários ao exercício de sua profissão.

Vale destacar, por sua vez, o saber das ciências da educação, como “um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica” (Gauthier, 2013, p. 31), isto é, segundo o autor tal conhecimento não serve como um instrumento de ensino, porém, auxilia em conhecimentos que são necessários para que o professor adquira noções de como funciona a educação de um modo geral. São, por exemplo, o conjunto de saberes de como funciona o sistema escolar, a carga horária, ideias sobre a evolução de sua profissão, entre outras informações de que não dispõem outros profissionais não pertencentes à área educacional.

Os saberes da tradição pedagógica, ou quarto saber, estão ligados à concepção metodológica, ou seja, “essa tradição pedagógica é o saber dar aula” (Gauthier, 2013, p. 32). De acordo com a visão do autor, esse conhecimento surge a partir do século dezessete no qual surge uma nova forma de fazer escola pautada num ensino simultâneo. Além disso, Gauthier (2013, p. 32) aponta que esse conhecimento é “modificado pelo saber experiencial, e principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica”.

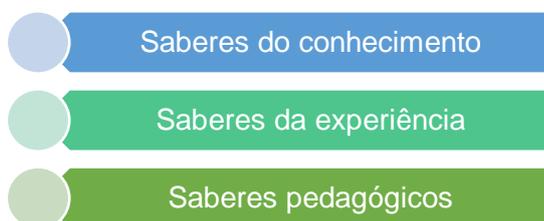
Outro importante saber se denomina como experiencial, neste sentido, afirma a estrita relação entre a experiência e o hábito, isto é, aprender por meio de sua própria experiência pessoal, sendo a través da constante repetição de atividades rotineiras, estruturadas estratégias das quais os professores julgam suficientemente necessárias para o seu agir profissional, mesmo que de fato não o sejam. O saber

experiential “é exatamente o fato de que ele (saber) é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (Gauthier, 2013, p. 33).

Por fim, têm-se o saber da ação pedagógica que “é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula” (Gauthier, 2013, p. 33). Neste tipo de conhecimento, os julgamentos realizados pelos docentes sobre suas próprias ações e experiências são testados, comprovados e avaliados, de forma que é comparado e pesado para cuja finalidade seja a de que se tornem regras para a ação pedagógica do professor e transformada em parâmetros de conhecimento para ser conhecido e aplicado por outros docentes.

A seguir, a categorização estruturada por Selma Pimenta (1997):

**Figura 3: Categorização do saber docente segundo Pimenta (1997)**



Fonte: Elaboração própria.

Para Pimenta (1997) existem basicamente três tipos de saberes docentes. O primeiro saber é conhecido como do conhecimento e está relacionado com a formação acadêmica do professor do qual também é conhecido como conhecimentos específicos ligados à área de atuação docente e a disciplina a ser ensinada. De acordo com a autora, “concordam que, sem esses saberes, dificilmente poderão ensinar (bem)” (Pimenta, 1997, p. 8). No entanto, aponta a complexa tarefa de que os professores especialistas têm na aplicabilidade destes conhecimentos no contexto da contemporaneidade, o que para ela constitui um importante passo na formação inicial e para a carreira docente.

O segundo tipo de saber é conhecido como saber pedagógico e tem a ver com o saber-ensinar. Desde esta perspectiva, a autora critica a fragmentação dos saberes docentes elencados entre a teoria e a prática aliada à didática. Segundo Pimenta (1997), estes saberes podem colaborar com a prática quando mobilizados a partir de problemas reais do cotidiano, sendo importante “reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (Pimenta, 1997, p. 9-10). Esses saberes sobre a pedagogia docente permitem, então, criar instrumentos que interroguem suas práticas e “é aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação” (Pimenta, 1997, p. 10).

Por último, tem-se o saber da experiência, esses saberes cotidianos são gerados ao longo da carreira docente em suas atividades diárias mediadas por um contínuo processo de reflexão de suas práticas em textos produzidos com outros educadores, conforme se aponta na citação:

[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. (Pimenta *et al.*, 2005, p. 20).

Os saberes da experiência iniciam segundo esta autora mesmo antes da formação inicial dos professores, por um lado, quando estes alunos e futuros docentes observam seus professores em suas práticas e deles criam conceitos sobre a docência, por outro lado, estende-se durante a passagem do seu “ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (Pimenta, 1997, p. 10). Para entender melhor o processo de formação do saber experiencial, frisa-se algumas características fundamentais para sua consolidação na tabulação a seguir:

#### **Quadro 2: Tipificações do saber experiencial**

	(...) é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização dessas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência.
	É um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares do

Características do saber experiencial (Tardif, 2005)	trabalho. A cognição do professor é, portanto, condicionada à sua atividade; “ela está a serviço da ação” (Durand, 1996: 73).
	É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessas interações analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.
	É um saber sincrético e plural que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
	É um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: história de vida, carreira, experiência de trabalho.
	É um saber complexo, não-analítico, que impregna tanto os conhecimentos do ator, suas regras e seus hábitos, quanto sua consciência discursiva.
	É um saber aberto, poroso, permeável, pois integra experiências novas, conhecimentos adquiridos ao longo do caminho e um saber-fazer que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.
	Como a personalidade do professor constitui um elemento fundamental do processo de trabalho, seu saber experiencial é personalizado. Ele traz a marca do trabalhador, aproximando-se assim do conhecimento do artista ou do artesão. Por isso, é sempre difícil e um pouco artificial distinguir, na ação concreta, o que um professor sabe e diz daquilo que ele é e faz.
	É um saber existencial, pois está ligado não somente à experiência de trabalho, mas também à história de vida do professor, ao que ele foi e ao que é, o que significa que está incorporado à própria vivência do professor, à sua identidade, ao seu agir, às suas maneiras de ser.
	Por causa da própria natureza do trabalho, especialmente do trabalho na sala de aula com os alunos, e das características anteriores, o saber experiencial dos professores é pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva. Ele é muito mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho. Trata-se daquilo que poderíamos chamar de “saber experienciado”, mas essa experiência não deve ser confundida com a ideia de <i>experimentação</i> , considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem com a ideia de experiencial, referente, numa visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais. O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha.

	<p>É um saber temporal, evolutivo e dinâmico que se transforma e se constrói no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional, e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão.</p>
	<p>Por fim, é um saber social e construído pelo ator em interação com diversas fontes sociais de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar provenientes da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. Enquanto saber social, ele leva o ator a posicionar-se diante dos outros conhecimentos e a hierarquizá-los em função de seu trabalho.</p>

Continuação: quadro.

Fonte: Adaptado de Tardif (2005).

Desde a tabulação anterior, os saberes experienciais se apresentam com diferentes tipificações e significações, imbricados desde as funções do professor, perpassando a própria natureza do trabalho e, designando-se ainda de forma socialmente construída nas interações. Entretanto, não basta conhecer os (tipos) saberes, mas é fundamental também conhecer o que é importante saber para ensinar e o que não se constitui como suficientes ao ofício da docência.

Gauthier (2013) em seu livro *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*, faz uma reflexão sobre o que é pertinente saber para ensinar. Para este autor, os repertórios de conhecimentos para a prática pedagógica podem ser compreendidos como: “uma série de incentivos para que o docente se conheça como tal, (...) identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério” (Gauthier, 2013, p. 18). O autor supracitado cita ainda alguns critérios errôneos que mantêm o falso conceito do que é saber ensinar. São eles:

1. Conhecimento sobre o conteúdo. Para este critério Gauthier (2013) afirma que para ensinar não basta simplesmente conhecer o conteúdo a ser ensinado. Embora este saber seja apontado pelo autor como fundamental, é considerado um ledor engano que o profissional do ensino saiba apenas a matéria, isto por que para este autor, a tarefa de ensinar consiste como toda tarefa complexa, muito além de saber o conteúdo a ser aprendido pelos discentes, mas cabe, neste sentido, ao professor tarefas como planejar, avaliar e organizar bem sua

- disciplina, ademais estar atento aos problemas insurgentes durante suas ministrações de aula em suas disciplinas.
2. Ter talento. Apresentar aptidão tampouco será suficiente. Com isto, o autor afirma que embora o talento também seja imprescindível, elenca em sua obra que o trabalho docente junto à sua prática e ação são de iguais importâncias. Segundo Gauthier (2013) praticar o exercício do trabalho e da reflexão sobre o ofício do docente evidencia a necessidade de fortalecer determinadas habilidades específicas, refletir sobre as ações que vem sendo desenvolvidas e, assim tem como objetivo final fortalecer ainda mais o talento já apresentado pelo professor. Neste sentido, pensar dessa forma é limitar o exercício da docência.
  3. Apenas ter bom senso. Neste critério o autor afirma a quimera do sentido do termo bom senso, isto por que para ele esta palavra apresenta uma significação plural, tendo em conta que varia segundo as perspectivas. Logo, interpreta-se que o bom senso é uma palavra cujo conceito pode ser entendido em perspectivas plurais. Entretanto, este autor afirma que esta “quimera” é forjada no sentimento de unicidade dos pontos de vista dos apóstolos que defendem esta ideia, porém não leva em conta que a educação é, por excelência o lugar em que acontece o desafio dos conflitos de valores e perspectivas.
  4. Prestar atenção à intuição. A intuição em si é entendida pelo autor como uma imagem à parte do saber, haja vista que segundo ele, encontra-se em uma relação de negação do saber docente. Desde esta perspectiva, assumir que se necessita apenas da intuição ou que ela é suficiente incorre em fugir do pensamento crítico, e a falta dessas reflexões impedem o ensino de se expressar, mais ainda, de que o professor possa fazer continuas reflexões sobre os saberes que lhe são tão necessários.
  5. A experiência é suficiente. Outra balela de que trata Gauthier (2013) é de que para ensinar, ao professor basta ter o conhecimento da experiência. Para isso, o autor supracitado defende sua ideia de que “Ensinar se aprende na prática, errando e acertando” como sendo quase um pensamento unanime aos professores, “aprendem a ensinar pela própria experiência” e “ao sabor dos erros e acertos”. Contudo, embora o autor não refute a importância do saber

experiential ao exercício de suas práticas profissionais, este não deve representar a totalidade do saber necessário à carreira do docente.

6. O saber cultural basta. Colocar o bom ensino nas mãos da cultura, ou seja, pensar que a cultura é a base do ensino é segundo o autor manter o ofício docente na ignorância, pois não basta que o professor saiba os clássicos para ensinar bem, isto é, que seja “a imagem da cultura”. Dessa forma, Gauthier (2013) afirma que assim como o conhecimento da disciplina, o saber cultural também é muito importante, entretanto, enquanto não soubermos sobre o real funcionamento das referências culturais no ensino, não podemos afirmar que este saber por si só seja o suficiente.

Em suma, deve-se recordar que embora o saber docente seja um saber plural “formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo” (Tardif, 2005, p. 54), como foi discorrido ao longo desta seção. Vale frisar, por isso, que o trabalho docente perpassa todas as experiências pessoais e profissionais estruturantes de sua carreira e precisa ser moldada e estruturada diariamente em seus conhecimentos, curvando-se dos errôneos conceitos do saber ensinar e formando uma identidade profissional própria e individualizada, embora esta também seja forjada de maneira coletiva.

#### **4 REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO ETNICORRACIAL**

A questão do desenvolvimento profissional docente é em si uma questão bastante complexa e que se tem mostrado, muitas vezes, desfocada reflexivamente da prática docente, isto porque, falta em boa medida que o professor entenda que este é um processo contínuo de profissionalização de sua carreira e não “fragmentado ou escalonado”.

Do anterior, entende-se que este processo se torna muito mais árduo se, trata-se de uma profissionalização docente voltada à educação das relações etnicorraciais, já que é pela reflexão na construção dos saberes que os docentes forjam sua

identidade ao longo de sua carreira, pois isto também faz parte da construção diária do desenvolvimento profissional do professor experiente.

Desse modo, toma-se como base reflexiva as três perspectivas destacadas por Oliveira-Formosinho (2009) segundo as análises dos estudos de Michael Fullan e Andy Hargreaves:

Na primeira perspectiva, a partir do desenvolvimento das competências e do conhecimento docente é que, presume-se que os professores que pretendem trabalhar em suas disciplinas com a temática etnicorracial devem adquirir conhecimentos sobre a temática, mesmo aqueles que lecionam em escolas urbanas e não quilombolas. Neste caso, o professor antes de desenvolver oportunidades de aprendizagem aos seus alunos, deve ele mesmo estar preparado para isso, ou seja, devem protagonizar “oportunidades de aprender” antes de protagonizar “oportunidades para ensinar”, principalmente pautada na flexibilização de estratégias e de domínio sobre esses conteúdos.

Veja algumas metas do Plano Nacional de Implementação das *Diretrizes Curriculares* do MEC – documento brasileiro (2013):

Eixo 3 – Incluir disciplinas e atividades curriculares relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de Ensino Superior, conforme expresso no § 1º do artigo 1º, da Resolução CNE/CP nº 01/2004;

Eixo 1 - Incorporar os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na construção do futuro PNE (2012 – 2022). (Brasil, 2013, p. 63 - 66).

Para isso, destaca-se o saber disciplinar nesta tarefa que é adquirido por meio das disciplinas científicas estudadas no meio acadêmico e, nas quais os alunos se sentem mais capacitados para o ensino, já que serve de base formal para o exercício do ofício docente. Logo, ter esse contato prévio com conteúdos e estratégias que fomentem uma educação etnicorracial desde a formação inicial na carreira, parece ser necessária para que o professor desenvolva melhor suas competências e saberes docentes nesta temática.

Na segunda perspectiva, tem a ver com a mudança ecológica, como visto anteriormente e, isto quer dizer que se tem que promover abordagens diferentes e possíveis à abertura da temática dentro do espaço escolar e, sobretudo, quando se fala de cultura do ensino. Claro está que, o tema deve ser pauta de discussão no diálogo entre professores, gestores e demais colegas de profissão; sobre a alocação de recursos para a temática, mas sobretudo, na reflexão do professor sobre sua formação e o desenvolvimento de seu trabalho em perspectiva étnica.

Desde a questão étnica, pauta desta reflexão em segunda perspectiva, os professores devem pensar como as suas formações os tem auxiliado ou favorecido em abordagens neste tema. Contudo, com a falha no processo de inserção curricular inicial .... Como isto tem afetado o progresso ecológico do professor pelos programas escolares desenvolvidos nos currículos destas instituições? Bem, tudo isto leva à contundentes reflexões da importância do saber curricular, em uma abordagem mais autônoma do professor na busca por novos caminhos formativos que os levem a um salto profissional de forma permanente, continuada e progressiva.

Para a última perspectiva, na qual se desenvolve uma reflexão mais pessoal da profissão, o docente precisa ter sua identidade transformada às relações etnicorraciais. Em primeiro lugar, o professor deve refletir como tem sido construída a sua subjetividade, ou seja, pode este ser considerado como um educador antirracista? Ou do contrário, tem endossado práticas, condutas e comportamentos de outros discentes à uma prática racista mesmo que de maneira involuntária? Tem ele mesmo sido influenciado por estas condutas racistas estruturais? Desse modo, entende-se que uma reflexão sobre os saberes experienciais é fundamental, visto que, segundo Pimenta (2005) são saberes gerados no cotidiano ao longo da carreira.

Em resumo, o desenvolvimento profissional do professor em uma perspectiva educacional etnicorracial, assim como em qualquer construção de saberes necessários à carreira docente, deve se apresentar como um processo contínuo, unindo teoria e prática, indo da formação inicial à continuada e, consolidando-se na reflexão de suas práticas escolares cotidianas, como forma de refletir e consolidar a identidade docente em perspectiva etnicorracial com base mais humanística e de justiça social para todos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aprendizado da docência tem sido um desafio contemporâneo educativo que enfrentamos e, não somente neste século. Portanto, o professor parece ter evoluído pouco em suas práticas pedagógicas reflexivas em diversos campos da educação, principalmente no etnicorracial. Desse modo, o tema do desenvolvimento profissional do docente visto como um processo contínuo, embora apresentando conceitos diversos por diferentes autores conceitualiza importantes oportunidades de aumentar as competências profissionais do professor ao longo de sua carreira de ofício.

Então, entender o trabalho docente desde a perspectiva de seu crescimento profissional e reflexões práticas implica entre outras coisas que o professor desenvolva uma atitude de aprendiz, como é explicitado por García e Vaillant (2009). Essa atitude docente, por sua vez, contempla o processo formativo dos alunos enquanto cidadãos, isto por que, o protagonismo do docente, bem como o desenvolvimento de suas práticas em sala de aula é pensado como um dos principais fatores que sustentam o processo de aprendizagem dos alunos.

Neste artigo, pensa-se refletir a partir do tema do desenvolvimento profissional do professor, as configurações identitárias e as subjetividades emergentes do profissional de educação a partir das etapas de seu desenvolvimento docente desde a formação inicial até o campo prático de sua experiência continuada, inclusive abordando os tipos de saberes (disciplinar, curricular, ciências da educação, tradição pedagógica, ação pedagógica e experienciais) tão importantes para a construção da identidade do professor.

Neste sentido, permitiu-se compreender que este processo é antes de nada holístico, posto que inclui uma aprendizagem pessoal com oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas a partir de experiências coletivas, mas sobretudo, individuais, por outro lado, converge-se em uma experiência mais formal advindo de suas oportunidades institucionais e externas como “atividades de treino e de formação continua” (Day, 2001, p. 18).

Poder-se-ia falar ainda das representações das crenças pessoais que atingem o campo profissional, da separação entre teoria e prática, e outros fatores que distorcem a prática pedagógica profissional. Entretanto, destaca-se aqui uma

abordagem reflexiva etnicorracial como o desenvolvimento de uma identidade mais humanística da profissão docente no trabalho com a temática em diferentes disciplinas. Aqui, referencia-se que o saber disciplinar fomenta esse tipo de educação quando protagoniza 'oportunidades de aprender e ensinar', o conhecimento curricular permite reflexões docentes sobre o que entra em pauta nos programas escolares e o experiencial do que se tem perpetuado do tema.

Então, ... sem dúvidas trabalhar a perspectiva etnicorracial desde estas três perspectivas do desenvolvimento profissional docente direciona as práticas docentes na abordagem desta temática, aumentando e potenciando as competências necessárias ao tema.

Por último, cabe frisar que o exercício do desenvolvimento profissional do professor abrange em amplo espectro um exercício de múltiplos saberes em abordagens formais e informais que, num processo contínuo forjam a identidade do professor em perspectiva etnicorracial. Com isto, quer-se dizer que o professor deve ser capaz de pensar, refletir, reinventar-se, construir e desconstruir... aprender! Desde esta perspectiva, o desenvolvimento do conhecimento e de suas competências; a mudança ecológica; sobretudo na cultura das instituições e a compreensão pessoal são fundamentais neste processo.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. M. B; SILVA, M. D; SILVA, M. C. A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. (12), n. (3), p. (17 – 38), set/dez, 2019. ISSN: 1982 – 8632.

BARBOSA NETO, V. P.; COSTA, M. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. *Revista Tópicos Educacionais*. Recife, n. (2), p. (76 - 99), jul. /dez., 2016.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96). In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999, p. 39 – 57.

BRASILEIRO, T. D. L. P. Desenvolvimento profissional docente: um processo contínuo de formação. *Id Online Revista Multidisciplinar e de Psicologia*. Edição Eletrônica, v. (13), n. (48), SUPLEMENTO 1, p. (441 – 450), Dezembro, 2019. ISSN: 1981 – 1179.

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. São Paulo, 1995, Caderno Pesquisas, n. (95), p. (5 - 12).

DAY, C. Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. *et al.* Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*. Granada/España, v. (21), n. (3), p. (83 – 102), mayo/agosto, 2017. ISSN: 1138 – 414X.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. (8), p. (7 – 22), Jan/Abr, 2009. ISSN: 1646 – 4990.

GARCÍA, C. M; VAILLANT, D. *¿Desarrollo profesional docente: cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea S. A. Ediciones, 2009.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3ª Ed. Ijuí: Editora Unijuí. 2013.

HOBOLD, M. S. Desenvolvimento profissional dos professores: aspectos conceituais e práticos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. (13), n. (2), p. (425 – 442), maio/ago., 2018.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

JARDILINO, J. R. L; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. *Revista Educação & Formação (Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE)*. Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 180 – 194, jan./abr. 2019. ISSN: 2448 – 3583.

MARQUES, W. R *et al.* Profissionalidade docente: saber e busca de reconhecimento. *Brazilian Journal of Development*. Curitiba, v. (6), n. (12), p. (97692 – 97711), dez., 2020. ISSN: 2525 – 8761.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. *Revista Nuances*, v. (3), p. (5 - 14), set., 1997.

PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, C. J. T da. *Desenvolvimento profissional docente de mestrandos em perspectiva do ensino por investigação em um clube de Ciências da UFPA*. 185 f. (Tese), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas – PPGECM/UFPA. (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Federal do Pará (Universidade Federal do Pará), Belém, 2019.

ROMANOWSKI, J. P; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. (10), n. (30), p. (285-300), maio/ago., 2010.

SAMPIERE, R. H; CALLADO, C. F; LUCIO, M. P. B. Metodologia de Pesquisa. Porto Alegre: Penso, 2013.

V. 8, N. 18, 2024

DOI: [10.29327/268346.8.18-22](https://doi.org/10.29327/268346.8.18-22)

SOUZA, J. B.; DIAS, V. B. A construção da identidade docente na formação inicial dos professores de Ciências Naturais. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)*. São Paulo, v. (11), n. (7), p. (81 – 100), nov. 2020.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M; LESSARD, C; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. (4), p. (215 – 233), 1991.