

Formação de professores e conhecimento teórico-metodológico sobre racismo, preconceito e discriminação racial no Ensino Fundamental

Wilma de Nazaré Baía COELHO¹
Maria do Socorro Ribeiro PADINHA²

RESUMO: Neste texto apresentamos uma análise preliminar do conhecimento teórico-metodológico de professores, técnicos e gestores da educação básica sobre racismo, preconceito e discriminação racial. Esse conhecimento teórico-metodológico avaliado emergiu de uma análise de conteúdo das respostas da coleta de entrevistas semi-estruturadas realizadas com esses profissionais. O objetivo é demonstrar, por meio da análise do material coletado pela pesquisa, quais as representações teórico-metodológicas que sustentam os argumentos pedagógicos desses profissionais quando instados a falar sobre o conhecimento que possuem para tratar questão étnico-racial na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Racismo. Preconceito. Discriminação Racial.

Teacher training and the theoretical and methodological principles for the teaching of (ethnic-races): racism, prejudice and discrimination.

ABSTRACT: Here we present a preliminary analysis of the theoretical and methodological knowledge of teachers, technicians and managers of the basic education about racism, prejudice and racial discrimination. The theoretical and methodological knowledge here evaluated emerged from a substantial analysis of the responses from the semi-structured interviews collected within these professionals. The main goal, therefore, is to demonstrate, by analyzing the material collected on the aforementioned survey, which theoretical and methodological representations support the pedagogical arguments of those professionals when asked about the knowledge they possess to address ethno-racial issues at their school.

KEYWORDS: Teacher formation. Racism Prejudice Racial Discrimination.

Introdução

A promulgação da Lei nº 9.394/1996³, que trata dos princípios e fundamentos da educação brasileira, e a Lei nº 10.639/2003⁴, que inclui no currículo oficial da rede de ensino do Brasil a obrigatoriedade da temática “história e cultura africana e afro-brasileira”, coloca-

¹Universidade Federal do Pará - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade da Amazônia –Belém, Pará – Brasil. CEP: 66075-110. E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br.

² Universidade Federal do Pará. Belém, Pará – Brasil. CEP 66075-110. E-mail: mariapadilha@ig.com.br.

³ Cf. BRASIL, 1996.

⁴A referida Lei foi alterada pela Lei nº 11.645/2008, que no seu artigo insere: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

nos diante de um cenário no qual a formação de professores deve atentar-se para o momento em que ocorre a implementação das referidas leis na Educação Básica e seus impactos na formação profissional que exigirá conhecimentos educacionais específicos.

A obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 requer um domínio teórico-metodológico que inclua junto às referências conceituais de planejamento, desenvolvimento e avaliação, etapas essenciais do fazer docente, também se insiram as discussões teóricas sobre “racismo, preconceito e discriminação”. Tais orientações pedagógicas (COELHO, 2009) são de fundamental importância para que o professor, o coordenador e o gestor possam de modo substancialmente tratar a questão étnico-racial no Brasil sem correr o risco de reproduzir estereótipos, banalizações ou equívocos no que tange a temática. É importante compreender que, conforme dispõem as *Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Raciais* (BRASIL, 2004), a temática deve ser inserida como conhecimento no currículo escolar de toda Educação Básica. Do mesmo modo, a temática não pode ser tratada somente nas efemérides que compõem o calendário escolar.

Exposta às novas exigências legais no cenário educacional brasileiro, a formação de professores necessita de envergaduras consistentes no trato pedagógico do ensinar. Segundo as argumentações de Severino (2006), um projeto de formação de profissionais da educação apropriado, no que tange a seus conteúdos formativos, é tarefa que pressupõe a articulação de três grandes perspectivas: a dimensão dos conteúdos específicos, a dimensão das habilidades técnicas e a dimensão das relações situacionais. Do contrário, ainda sob o argumento de Severino (2006), predominará o amadorismo e o improviso no enfrentamento do processo de ensino.

Farias et al. (2009) também acionam como objeto de discussão a ação profissional para debater sobre conhecimentos necessários à formação de profissionais da educação e de outras áreas das humanidades. Os autores pontuam, de forma circunstanciada, como os conteúdos imprescindíveis no processo de ensino são assegurados pelo aporte teórico que deve sustentar a ação profissional na modernidade. Eles partem da premissa que trata o “fazer docente” pautado por uma atividade situada, não neutra e distante do improviso.

Ambas as considerações dos autores apresentam perspectivas que se apresentam com a mesma relevância, que se complementam, e ao mesmo tempo sugerem uma orientação de convergência e complementaridade para expormos sob que égide teórica nós ancoramos nossas análises na pesquisa, e, por conseguinte neste texto. E consideramos que tratar qualquer que seja um conteúdo do currículo escolar deva ser antes precedido por uma postura

que distinta um trato teórico-metodológico de um trato baseado em opiniões e ausente de consistência epistêmica.

Coerente com essa exposição, as formulações teóricas, nas quais nos pautamos, conceituam o “racismo” como uma relação de poder pautada pela ideia de “raça”, e que por meio do preconceito e discriminação racial acaba por fundamentar relações assimétricas entre os grupos sociais com referência em atributos raciais. E por conta disto, é um fenômeno histórico⁵, formado a partir das relações desiguais dos grupos raciais que formaram a sociedade brasileira. O racismo, nesse sentido, é um instrumento de dominação tanto simbólica quanto material, pois tem seus desdobramentos ideológicos e culturais, bem como sociais e econômicos. Não obstante, no caso brasileiro, o racismo tem uma particularidade, o chamado “racismo à brasileira”, que consiste em manifestações de preconceito e discriminação veladas, implícitas, não declaradas, que acabam por ter um efeito de estigmatização sobre a população negra.

As formulações conceituais⁶ sobre “preconceito racial” o consideram como o estabelecimento de um pensamento pré-concebido sobre o “outro”, sobre a diferença, a partir da ideia de “raça”. Assim, o preconceito racial é uma forma de pensar que desconsidera a diversidade e a diferença, que procura a homogeneidade, e, sobretudo, a manutenção do *status quo* desigual da sociedade brasileira. E como pensamento, ele fica interno, sem se manifestar, apenas no plano íntimo ou privado, bem aos moldes de um *ethos* racista. Nesse sentido, essa é a sua principal característica: fica apenas no plano do pensamento, do não dito, do não falado, sem qualquer manifestação.

Sobre o conceito de “discriminação racial”, utilizamos formulações conceituais⁷ com as quais aquilo que pensando em termos de preconceito racial acaba por orientar práticas e comportamentos, inserindo-se mais efetivamente no contexto social. À ação do preconceito racial, a efetivação daquilo que é pensado em práticas sociais, é o que chamamos de “discriminação racial”. Ela é a outra face do preconceito, o seu par dialético. A discriminação racial, como efetivação do preconceito racial, acaba por dar corpo a outro fenômeno, no caso, o racismo, que se concretiza, assim, por meio de ações discriminatórias.

Sendo assim, a explicitação do conhecimento dos professores, técnicos e gestores subjacentes à orientação teórico-metodológica de seus trabalhos na escola sobre a questão étnico-racial (concepção teórica, planejamento, atividades pedagógicas e avaliação), pode

⁵ Nesse sentido, consultar: Munanga (2000); Guimarães e Huntley (2000); Guimarães (2005); Telles (2003); Schwarcz (2001).

⁶ Desta forma, vide: Guimarães (2004a, 2008) e Nogueira (2006).

⁷ Consultar: Bandeira e Batista (2002); Guimarães (2004b); Hasenbalg (2005).

colaborar para escolha conceitual e fundamentação pedagógico-didática adequada à temática (GOMES; SILVA, 2002). Neste sentido, conhecer e discutir tal tema, e sua relação com o ensino nas escolas, contribui aos profissionais da educação a adoção de decisões científico-educativas mais conscientes em suas práticas. Porém, se observarmos o trato pedagógico que ainda domina nas escolas⁸, podemos perceber que ele está muito aquém das orientações didático-metodológicas dos documentos oficiais e produções realizadas no campo da educação acerca da questão étnico-racial no Brasil⁹.

Em um estudo realizado sobre a formação de professores oferecida pelo Instituto de Educação de Estado do Pará (IEEP), o qual objetivou demonstrar o “lugar” que ocupava na formação das professoras oferecida no IEEP, no período de 1970 a 1989 (COELHO, 2009), apresenta que a questão racial e seus desdobramentos não são vistos como um problema em si, ou seja, como um problema somente moral. Coelho (2009) argumenta, por meio da dimensão empírica e teórica de sua investigação, que devemos compreender a questão étnico-racial como uma questão da formação de professores, do mesmo modo que consideramos importantes o planejamento, o desenvolvimento pedagógico e a avaliação.

Ao considerar relevante à formação de professores a questão étnico-racial identificado por Coelho (2009), pode assinalar que o silêncio na formação de professores tenha gerado uma dificuldade aos profissionais da educação a não perceberem o trato teórico-metodológico dado ao tema. Neste caso, a não percepção pode estar ligada à representação de uma formação ligada apenas a leitura e discussão de uma bibliografia especializada.

Diferente do que considera Gimeno Sacristán (2002) - para o qual a formação de professores insere a dimensão teórica e a expansão para experiência acadêmica, na escola, com alunos e professores, e outros profissionais. Do mesmo modo que prescreve as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (BRASIL, 2010), na qual inclui no capítulo IV que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e

⁸ Entre as pesquisas, ressaltamos o intercâmbio do *Núcleo de Estudo e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais* (GERA) da UFPA, coordenado pela professora doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho, com o *Ações Afirmativas* da UFMG, ao lado do qual coordenamos a pesquisa na região Norte, em 2009, financiada pela UNESCO e pelo Ministério da Educação – MEC, coordenada nacionalmente pela professora doutora Nilma Lino Gomes. Entre os objetivos da referida pesquisa, encontra-se o mapeamento das escolas brasileiras nas quais são desenvolvidas práticas pedagógicas voltadas à discussão das relações étnico-raciais em sala de aula. Os relatórios produzidos por pesquisadores de cada região do Brasil contiveram as experiências em execução, cujos resultados, servirão, entre outros objetivos, para balizar a formulação de políticas públicas advindas do MEC e da UNESCO sobre os desdobramentos da implementação da Lei nº 10.639/2003.

⁹Ver os artigos: Cavalleiro (2001), GOMES (2002).

continuada dos profissionais da educação devem atentar-se para a instauração do perfil de docente para Educação Básica atendendo às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

Quando essa pesquisa propõe analisar atenciosamente como professores, coordenadores pedagógicos e gestores tratam de maneira conceitual e metodológica “racismo, preconceito e discriminação”, podemos identificar o conteúdo de suas respostas e demonstrar aspectos ausentes da prática docente e apresentar proposições consistentes a um problema prático do trato profissional com relação a conteúdos escolares (BRASIL, 2010). Associar a dimensão do conhecimento sobre determinados assuntos à prática docente apresenta desafios para a formação de professores em um quadro de contradições e tensões da absoluta centralidade do conhecimento profissional como aspecto decisivo da distinção profissional (ROLDÃO, 2007).

Sendo assim, é coerente considerar as ideias dos professores, técnicos e gestores sobre as representações teórico-metodológicas que sustentam os argumentos pedagógicos desses profissionais quando instados a falar sobre o conhecimento que possuem para tratar questão étnico-racial na escola. Por essa razão, este texto, a partir de nossa pesquisa, analisa o conteúdo dos dados oriundos das respostas dos profissionais, com a finalidade de identificarmos as associações científico-pedagógicas sobre “racismo, preconceito e discriminação”.

Contexto e Metodologia

A pesquisa¹⁰ está em curso, estes dados referem-se a uma escola pública da cidade de Belém do Pará/Brasil. O material analisado originou-se de entrevistas semi-estruturadas realizadas com uma coordenadora pedagógica, uma gestora e três professores, todos da Educação Básica.

¹⁰Projeto de Pesquisa *Valores e Hierarquias entre jovens estudantes de Belém do Pará: cor, raça e preconceito*, sob a coordenação de Wilma de Nazaré Baía Coelho, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), período de realização – 2010 a 2012.

Quadro 1 - Perfil profissional dos entrevistados

Profissional	Formação específica
Coordenadora pedagógica	Formada em Pedagogia pela UFPA ¹¹ ; Especialista em Gestão; vinte anos de profissão.
Gestora	Formada em Pedagogia pela UNAMA ¹² ; Especialista em Gestão Escolar pela UNAMA; vinte e cinco anos de profissão.
Professora 1	Licenciatura em Educação Artística pela UNAMA; dezesseis anos de profissão.
Professora 2	Licenciatura plena em Letras pela UFPA; vinte e dois anos de profissão.
Professor 3	Licenciatura Plena em História pela UFPA; dez anos de profissão.

Fonte: Dados da pesquisa oriundos das entrevistas realizadas no segundo semestre de 2010.

As respostas dos entrevistados transformaram-se em dados para a pesquisa e foram analisados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1994). Usamos na produção do texto trechos das entrevistas realizadas para correlacionar a análise sugerida ao material coletado. O conhecimento teórico-metodológico sobre “racismo, preconceito e discriminação” emergiu da análise de conteúdo das respostas às entrevistas realizadas. O foco da análise restringiu-se à identificação das representações que os profissionais apresentaram, as quais nós definimos as categorias de análise, quais sejam: racismo, preconceito e discriminação. Essas categorias foram organizadas em duas “famílias” de acordo com os aspectos concernentes à associação de uma estrutura de conceituação: a “Família Referencial Teórico¹³”, na qual incluímos todos os entrevistados, e a “Família Metodologia”, na qual incluímos somente os professores.

¹¹ Universidade Federal do Pará.

¹² Universidade da Amazônia.

¹³ Ver outra pesquisa que utiliza o mesmo procedimento metodológico de análise, e na qual nos baseamos para realizar nossa metodologia analítica: Pizzato (2009).

Análise dos Dados

1- **Família Referencial Teórico:** para esta família foram distinguidas categorias associadas à busca de fundamentação teórica e a relação desta com hipóteses que sugeriam responder sobre racismo, preconceito e discriminação.

a) Hipóteses orientam a busca de referencial teórico:

Racismo:

Essa questão do racismo é justamente você, é o racismo já diz né raça, racismo é sofrer é como eu posso dizer, eu acho assim é a questão da gente ser ofendido, atingido, ferido na questão da sua raça, da sua etnia né, eu vejo por aí né, tudo o que tem “ismo” geralmente é uma questão que vai de conta a sua cidadania, essa é a minha concepção (Coordenadora pedagógica).

Tá, o racismo que eu penso é cor né?! A pessoa chega e diz, ah por que esse preto, ou esse branco né, pra mim isso é racismo... É achar que por que ele é diferente né, que você é não deve respeitar (Gestora).

Preconceito:

O preconceito, o próprio nome já diz, é você conceituar algo antecipadamente, de uma forma preliminar; então eu não posso, por exemplo, associar o negro à questão do banditismo, né, eu não posso fazer essa relação direta, até porque, ou seja, é um pouco complicada fazer essa relação, mas tem gente que acaba fazendo porque embarca nessa questão do racismo até de uma maneira inconsciente mesmo (Coordenadora pedagógica).

Alguns propõem hipóteses do que concebiam sobre “racismo e preconceito”, sendo percebidas no decorrer de suas respostas. Tais hipóteses não atingem uma elaboração conceitual fundamentada em uma produção científica que sustentem as conjecturas dos entrevistados.

b) Busca de referencial teórico sem orientação de hipóteses;

Racismo:

Bom, o racismo está relacionado à questão da cor, né, o elemento de cor não é bem aceito na sociedade. Aí você tem algumas piadinhas que acabam se proliferando na sociedade, o que alimenta e fomenta mais esse racismo (Professor 3).

Preconceito:

E o preconceito né entre pessoas que que não... diz assim, ah não, é achar que negro não tem inteligência, negro não pode, é ser igual né, o dito branco que hoje em dia a gente se for ver Brasil as raças são todas misturadas, hoje tem gente que diz que é branco, mas vai ver tem também sangue de negro, por que é tudo uma mistura só, aqui é Brasil (Gestora).

O preconceito, o próprio nome já diz, é você conceituar algo antecipadamente, de uma forma preliminar; então eu não posso, por exemplo, associar o negro à questão do banditismo, né, eu não posso fazer essa relação direta, até porque, ou seja, é um pouco complicada fazer essa relação, mas tem gente que acaba fazendo porque embarca nessa questão do racismo até de uma maneira inconsciente mesmo (Professora 1).

Discriminação:

A discriminação racial, na verdade a discriminação racial não existe somente contra o negro, não existe só contra o negro, quando se diz etnia, racismo, raça, a gente não pode só colocar na questão do negro, por que também existem pessoas que sofrem preconceito por ser branco, existe sim, a questão do índio, do da dos orientais (Coordenadora pedagógica).

E a discriminação é quando você discrimina tanto o negro, como o branco né, por que eu não vejo a discriminação só pelo lado do branco, mas também tem o negro que também discrimina (Gestora).

A discriminação é quanto você tem um fato concreto, né, quando você tem um fato concreto isso é uma discriminação e isso acontece muito, por exemplo, no mundo do futebol, onde em disputas de jogadas entre jogadores, um chama o outro de macaco, né, como já aconteceu em partida transmitida em rede nacional... Então a discriminação racial acaba sendo canalizada pra uma questão criminal (Professor 3).

Há nestas afirmações a resposta direta, sem formulação de hipótese, ao que o entrevistado concebe sobre “racismo, preconceito e discriminação”. Porém a afirmação não se fundamenta em uma elaboração conceitual com referencia de produção científica.

c) Não propõe a busca de referencial teórico:

Racismo:

Racismo...olha racismo e preconceito... uma coisa tá ligada com a outra. Eh o racismo... tá meio assim difícil pra explicar o que racismo (Professora 1).

Pois é, são três pontos em comuns que, de imediato, eu não consigo fazer essa diferença do que é um, ou outro, ou outro. Pra mim, acaba sendo a mesma coisa. Essa mesma coisa seria você tratar de uma forma diferente, vou falar por exemplo com relação ao negro, que ele é negro, eu não posso me misturar a ele, eu acho que ele é incapaz, eu acho que ele é de uma raça inferior, então eu acabo não me integrando e não fazendo amizade com ela porque eu acho que ele é inferior a mim, que ele não vai ter a mesma capacidade que eu, ou maior. Isso ele acaba não tendo o que acrescentar a mim e isso seria uma forma de discriminação (Professora 3).

Preconceito:

O que é preconceito, porque eu acho que uma coisa tá ligado com a outra, mas é a questão de você deixar de lado alguma coisa seria a discriminação (Professora 1).

Quando o entrevistado responde que não sabe como explicar, ou que não consegue fazer a diferença entre racismo, preconceito e discriminação, consideramos a ausência total de uma orientação teórica ou de formulações de hipóteses para explicar os conceitos.

2- **Família Metodologia:** essa família refere-se ao fazer do trabalho docente, o qual inclui o planejamento do trabalho pedagógico, o desenvolvimento e a avaliação, todos, aspectos inerentes à metodologia do ensino. Diante dos dados analisados surgiram duas categorias de caráter especialmente relacional do “fazer docente”.

a) Metodologia Semi-Estruturada:

Trabalho Pedagógico:

Bom, basicamente o nosso trabalho requer a exposição do conteúdo, até porque pra fazer um trabalho de seminários fica complicado, porque o aluno não dispõe de muitos recursos, o livro didático acaba não chegando a todos; tem os fatores econômicos, que acabam impedindo o aluno de ir à uma biblioteca, comprar material, de pesquisar, então o nosso trabalho fica de certa forma limitado à aula de exposição, exercícios em sala de aula, né, mas nós também procuramos usar alguns recursos, como a exposição de leituras paradidáticas, de revistas especializadas e, vez ou outra, nós também utilizamos o recurso do *data-show* (Professor 3).

Geralmente eu trabalho com a teoria, nos temos dois momentos de aula, eu trabalho a parte teórica em uma aula, na segunda aula eu começo a trabalhar a parte prática, nessa parte prática não dá pra gente fazer tudo aquilo que a gente tem vontade de fazer, então geralmente passa por outro momento, outro dia de aula, e como se eu tivesse trabalhando em forma de um projeto (Professora 1).

Avaliação:

Geralmente eu avalio os meus alunos, faço uma avaliação escrita, essa avaliação escrita geralmente costuma fazer através dos trabalhos executados na sala de aula, das atividades e através de exercícios, exercícios avaliativos do conteúdo que foi dado, depois eu pego uma atividade prática, as atividades práticas que são executadas somam com esses exercícios avaliativos (Professora 1).

Através da participação em sala de aula, com os exercícios que a gente passa, com participação oral, a escrita, fazemos uma espécie de avaliação paralela, ou seja, a avaliação não tem uma nota única valendo dez pontos, sempre tem trabalhos paralelos valendo dois pontos, outros valendo três pontos, e a gente tem uma culminância que é a prova escrita, a tradicional ainda né, que ainda se faz valendo seis pontos, cinco pontos, exercícios no caderno com vistos, então isso é uma espécie de avaliação paralela (Professora 2).

Para as respostas em que estava detalhado, mesmo que de forma parcial, a ação docente, nós criamos a categoria “metodologia semi-estruturada”. Porém, a realização do trabalho pedagógico e da avaliação não apresentou qualquer orientação teórica sobre tais aspectos, tampouco um conhecimento de sua formação que fizesse a distinção de sua ação.

b) Metodologia Genérica:

Trabalho Pedagógico:

Os procedimentos? Olha só, a gente procura utilizar algo em torno da tecnologia porque é muito presente no dia-a-dia deles, né, como o datashow, como os DVDs, mas a gente também não abre mão do tradicional, que é o próprio livro didático, aproveitando o próprio Liberal na Escola (Professora 2).

Avaliação:

Bom, na verdade não chega a ser bem uma avaliação porque, como os processos seletivos trabalham com exames, nós procuramos adequar o nosso conteúdo a esses exames. Então, a nossa avaliação acaba, entre aspas, se tornando um exame até para o aluno se adaptar a essa realidade que ele vai encontrar lá fora (Professor 3).

Associamos a “categoria metodologia genérica” a ausência de detalhamento e de conhecimento conceitual sobre o trabalho pedagógico e a avaliação. Identificamos nas respostas desses professores uma falta de intencionalidade educativa em suas ações de ensino.

Conclusão

A partir da análise de cada “família” podemos identificar duas questões amplas da dimensão da formação de professores que estão intrinsecamente relacionadas. De um lado, “a ausência de uma formação específica das etapas essenciais do fazer docente”: planejamento, desenvolvimento e avaliação, caracterizada por uma falta de distinção conceitual nas respostas, das quais os professores derivaram argumentos sem a necessidade de correlacioná-los com fundamentação teórica específica da sua formação. Na ausência dessa fundamentação, explicita-se uma fragilidade na organização do trabalho pedagógico e nos procedimentos necessários a execução metodológica intencional a qualquer conteúdo escolar, não somente ao relacionado às questões étnico-raciais.

De outro lado, “a ausência de um conhecimento teórico-metodológico sobre racismo, preconceito e discriminação racial”, cuja identificação envolve a ausência de verificação de hipóteses e fundamentação teórica como possibilidades de argumentar conceitualmente nas respostas dos professores, técnico e gestor e em correlacionar dados científicos entre si e compará-los com hipótese e bases teórica da formação de profissional, indicando a percepção de uma distinção intelectual diante das explicações dos fenômenos educacionais.

Chama a atenção que ambas as ausências demonstram a inexistência de um domínio teórico e metodológico, de modo que a principal diferenciação estaria, caso presente, na fundamentação consubstanciada de seu “capital cultural” e na identificação de um *habitus* epistêmico¹⁴. Cabe ressaltar que a presente pesquisa constituiu-se na análise dos aspectos propostos neste artigo e que dizem respeito à obrigatoriedade da inserção da Lei n ° 10.639/03 no currículo do sistema de ensino no Brasil¹⁵. Por essa razão, compete lembrar que as atividades realizadas no contexto escolar, nos programas de formação de professores e na investigação científica são interdependentes e voltadas para uma mesma finalidade, a aprendizagem do aluno.

Educar a partir do conhecimento do objeto de sua disciplina e aos campos aos quais aquele objeto circunda permite situações para que o agente possa construir conhecimento de modo a conquistar sua autonomia intelectual. Se a edificação de conhecimento advém da necessidade de explicar e prever o mundo, é fundamental que os conhecimentos apreendidos na escola lhes possibilitem interagir com e sobre o mundo. Para a execução de tal compromisso, professores, técnicos e gestores, todos agentes do processo educativo na escola, devem ter junto à consciência sobre sua função educacional e social diante da formação de alunos em idade escolar, uma formação profissional específica que faça no momento da ação docente a distinção conceitual diante de outros agentes sobre o *lugar* de quem ensina e do como ensina na escola.

Uma condição de ensino obedece ao momento em que uma pessoa, intencionalmente, permite a outra aprender algo. Destarte, o ato de ensinar e de aprender é intermediado por diferentes representações sobre um mesmo objeto: o conhecimento do professor, o do aluno e o do material de ensino. Entretanto, não é qualquer ensino e aprendizagem que se almeja para gerar um conhecimento passível de utilização em outros contextos e momentos, tanto o ensino quanto a aprendizagem deve ser antecipada por uma ação intencional.

Nosso retorno à definição do aporte conceitual sobre formação de professores – adotando as considerações de Farias et al. (2009), Roldão (2007) e Severino (2006) – a partir de tais reflexões, sugere que ao domínio teórico-metodológico sobre “racismo, preconceito e discriminação racial”, haja a inserção no trabalho docente, e de forma precípua, da incorporação de conhecimento específico da formação profissional, para que professores, técnicos e gestores apresentem decisões e ações pedagógicas distintas de opiniões e

¹⁴ Consideramos para essa inflexão conceitual a formulação teórica de Pierre Bourdieu (1978).

¹⁵ Cf. BRASIL, 2003

improvisos: domínio de habilidades didáticas, domínio de conteúdos específicos e sua intervenção pedagógica na escola com dados objetivos do mundo científico-educacional.

Referências

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.10, n.1, p.23-30, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antônio Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1994.

BOURDIEU, P. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 10 jan. de 2003

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Casa Civil, 2008.

_____. Resolução CNE/CEB 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010.

CAVALLEIRO, E. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001.

COELHO, W. de N. B. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

FARIAS, I. M. S. de et al. (Org.). **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. **Inter. Ação**, Goiânia, v.27, n.2, p.1-54, jul./dez., 2002.

GOMES, N. L. Educação e identidade negra. **Revista Aletria: alteridades em questão**, Belo Horizonte, v.6, n.9, p.38-47, dez. 2002.

GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v.47, n.1, p.9-44, 2004a.

_____. **Preconceito e discriminação**. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2004b.

_____. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Ed. 34, 2005.

_____. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. (Org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2.ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

MUNANGA, K. O racismo no mundo contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, v. 2, p.31-44, 2000.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de origem e preconceito racial de marca. **Tempo Social**, São Paulo, v.19, n.1, p.287-308, nov. 2006.

PIZZATO, M. C. Concepções sobre pesquisa em ensino: categorias de análise. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA, 7. Florianópolis, 2009. **Anais....** Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br>>. Acesso em: 17 jun. 2010.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v.12, p.94-103, 2007.

SCHWARCZ, L. **Racismo no Brasil**. São Paulo: PubliFolha, 2001.

SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006. p.61-72.

TELLES, E. E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Tradução de Nadjeda Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

Artigo recebido em abril de 2011 e aprovado em maio de 2011.