



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA – IEMCI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICAS - PPGECM**

FELIPE ALEX SANTIAGO CRUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS:
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM LIVROS, ARTIGOS *QUALIS*, TESES E
DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS (2004 – 2018)**

**BELÉM-PA
2021**

FELIPE ALEX SANTIAGO CRUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS:
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM LIVROS, ARTIGOS *QUALIS*, TESES E
DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS (2004 – 2018)**

Tese Doutoral apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, da Universidade Federal do Pará, na Área de concentração: Educação em Ciências e Linha de Pesquisa: Práticas docentes e diversidade, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho.

**BELÉM-PA
2021**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo FICAT, mediante os dados fornecidos
pelo (a) autor (a)**

C955f CRUZ, Felipe Alex Santiago Cruz.
Formação continuada de professores para as relações
raciais: produção do conhecimento em livros, artigos qualis, teses
e dissertações brasileiras (2004-2018) / Felipe Alex Santiago
CRUZ. — 2021.
185 f.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía COELHO
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-
Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém,
2021.

1. Formação Continuada de Professores. 2. Relações
Raciais. 3. Produção do Conhecimento. I. Título.

CDD 371.102

FELIPE ALEX SANTIAGO CRUZ

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS:
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM LIVROS, ARTIGOS *QUALIS*, TESES E
DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS (2004 – 2018)**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho
Orientadora – PPGECEM/UFPA

Prof. Dr. Iran Abreu Mendes
Examinador Interno – PPGECEM/UFPA

Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues de Lucena
Examinadora Interna – PPGECEM/UFPA

Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Examinadora Externa – PPGED/UEPA

Prof.^a Dr.^a Nicelma Josenila Costa de Brito
Examinadora Externa – ICIBE/UFPA

Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho
Examinador Externo Suplente – PPHIST/UFPA

Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias da Silva
Examinador Interno Suplente – PPGCEM/UFPA

Dedico esta tese à minha mãe, Maria de Nazareth Santiago Cruz, mulher negra, professora formada pelo magistério do antigo Instituto de Educação do Pará (IEEP) e hoje aposentada da Educação Básica; pessoa que me educou, me ensinando predicados de respeito, generosidade para com o próximo e que se constitui como minha inspiração pessoal e profissional. Muito obrigado por tudo, minha mãe!

A formulação de confluência entre as produções que tratam de formação de professores e relações étnico- raciais reside no fato de que todos enfatizam a necessidade de uma formação inicial e continuada que congregue o tema de modo consubstanciado (...)

É necessário que a reflexão sobre a formação de professores e relações étnico- raciais e suas implicações no combate ao racismo sejam amplamente discutidas como um fator estruturante dos processos de formação e não como questões acessórias que podem ser vencidas por meio de uma disciplina, um evento ou cursos eventuais (COELHO, Wilma, 2018).

AGRADECIMENTOS

Defendo esta tese do alto de uma Pandemia que assola a população mundial! São tempos difíceis para nossa sociedade, mas, com esperanças de um futuro diferente do presente, e com gratidão por ter chegado à conclusão de um importante ciclo formativo em minha vida, quero AGRADECER! Agradecer pelo dom da vida, pela saúde, pela proteção divina e pelas pessoas que contribuem durante a estrada percorrida. Sob diferentes aspectos, ninguém rompe a linha de chegada sozinho. Sempre há - e haverá - pessoas que nos ajudam no percurso, se constituindo, portanto, como luzes em nosso viver. Estou certo de que o ato de *Gratidão* simboliza o reconhecimento à sutileza do outro e ao tempo dispensado para conosco. Tudo isso não tem preço!

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus e Nossa Senhora de Nazaré, pela saúde, escuta de minhas orações, proteção e bençãos recebidas na conclusão deste estudo e na trajetória de minha vida. A condução dos meus passos é direcionada pelo Senhor e Nossa Senhora!

Minha eterna gratidão à estimada Professora *Wilma de Nazaré Baía Coelho*, pela formação acadêmica proporcionada, por meio de seu *capital cultural e intelectual*, que embasaram as orientações sempre esclarecedoras, formativas e reticentes. Pessoa humana de um coração enorme, cheia de vida, alegrias e com quem aprendi que é “*preciso positivar a vida para se viver com esperanças o amanhã*”. Sou grato pela oportunidade de conhecê-la, pela amizade construída, pela confiança depositada, por acompanhá-la, como monitor, nas atividades de formação continuada da DADD/PROEG/UFPA, nos Estágios de Docência no Curso de Licenciatura em História/UFPA, nos eventos inúmeros eventos acadêmicos do Núcleo GERA e do PPGECEM/UFPA. Com ela aprendi o verdadeiro sentido de que as pessoas não se constituem mestres e doutores por cursarem, tão somente, disciplinas e componentes curriculares obrigatórios da Pós-Graduação. A formação é dinâmica e se estrutura em um processo muito mais amplo. Meu muito obrigado à Senhora pelo investimento e por me possibilitar compreender as pesquisas sobre a formação de professores para as relações raciais de um modo amplo e estruturado.

Agradeço à minha mãe, Maria de Nazareth Santiago Cruz, e minha tia, Maria José Santiago Cruz, pelo incentivo, amor e determinação, sempre atenciosas e dedicadas à nossa família

Igualmente, agradeço ao meu irmão, Fábio Santiago, pela união, laços de amizade, parceria e apoio incondicional.

Gratidão ao Matheus Lázaro, filho querido, que em muito me proporciona alegrias, bem-estar e orgulho.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) pela concessão de licença aprimoramento no período em que estive como Coordenador Pedagógico da Instituição.

Externo gratidão aos professores doutores Elielson Sales, Tadeu Oliver Gonçalves e Iran Abreu Mendes, ex e atuais coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM), pela interlocução, estrutura dispensada ao longo do doutoramento e pelo trabalho incansável com vistas ao avanço acadêmico e científico do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/UFPA).

Do mesmo modo, e não menos importante, agradeço ao Naldo Sanches e João Cal, secretários do PPGECM, pelo apoio, orientações e esclarecimentos, sempre pontuais e necessários no percurso dos estudos.

Sou grato à Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Rodrigues de Lucena, ao Prof. Dr. Iran Abreu Mendes, Prof.^a Dr.^a Ivanilde Apoluceno de Oliveira, Prof.^a Dr.^a Nicelma Josenila Costa de Brito, Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho e Prof. Dr. Carlos Aldemir Farias da Silva, membros da banca de avaliação desta tese, pelo tempo dedicado à leitura do texto e contribuições pertinentes com vistas ao aprimoramento do mesmo, desde o momento da qualificação do texto.

Gratidão ao Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho, pelos diálogos sempre eivados de sabedoria, pela oportunidade de convivência no Núcleo GERA e na Disciplina de

Atelier de Pesquisa, cuja experiência engendrou o aprendizado na elaboração do banco de dados, *capital* tão importante para o planejamento e organização dos trabalhos analisados nesta tese.

Indistintamente, agradeço, aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFGA), pela oportunidade de convívio, aprendizados advindos das sessões de estudos e eventos científicos.

O meu muito obrigado à colega Anne de Matos Souza Ferreira, pela amizade, pelos momentos de *idas e vindas* da UFGA, bem como o apoio em todos os momentos do curso. Sua amizade e generosidade se constituem como dimensão extremamente importante.

O meu muitíssimo obrigado à Prof.^a Dr.^a Mônica Modesto, da Universidade Federal de Sergipe (UFS), pela interlocução à distância, contribuições e diálogos acadêmicos com vistas ao aprendizado no campo da formação de professores.

Agradeço aos colegas Tullyo Lobato, Brenda Fortes, Patrícia Simith, Sinara Dias, Marcela Silva, Franklin Thijm, Rafael Saldanha, Rita Cabral e Raquel Amorim pela amizade construída, contribuições e apoio em todos os momentos. Colegas generosos que nunca mediram esforços em me auxiliarem sempre que fora necessário.

Quero agradecer ao Professor Marcos Pereira pela interlocução e amizade; do mesmo modo, sou grato às colegas Edilcinha Maria Cavalcante, Ana Bandeira, Ana Alencar, Jonh Carvalho de Souza e Ana Flávia, pela amizade e diálogos.

Gratidão aos colegas das Escolas Maria Heloísa de Castro e Américo Souza de Oliveira, em especial aos Professores Izaura Maria Silva, Ana Cristina Carmim, Paulo Malheiro, Maria do Socorro Borges, Alexandrina Silva e Tatiane Borges, pela amizade, interlocuções, generosidade e incentivos.

Agradeço aos meus amigos James Moreira de Sousa e Tânia Maria de Sousa pela amizade e oportunidade de convívio desde a Graduação em Pedagogia na Universidade do Estado do Pará (UEPA)

O meu muito obrigado aos colegas da Faculdade de Educação Física e de Pedagogia da UFPA, *campus* Castanhal, pela receptividade e companheirismo durante minha estada naquele *campus*, entre 2015 e 2017, em especial ao Prof. Dr. Sérgio Nassar, Prof.^a Dr.^a Roseane do Socorro Reis Fernandes, Prof. Dr. Eusébio Oliveira, Prof.^a Dr.^a Renata Vivi Cordeiro, Prof.^a Dr.^a Eula Nascimento e Prof. Ma. Luizete Cordovil Ferreira

Gratidão ao Raimundo Nonato dos Santos Proença, Ulisses Manaças, Paulo Fonteles Filho e Ana Keila Castro (todos *in memmoriám*) pela oportunidade de conhecimento e convívio neste plano. Jamais deixarei de acreditar nos sonhos que um dia sonhamos juntos!

Por fim, agradeço a todos que, de algum modo, contribuíram com o meu percurso e o fechamento exitoso deste ciclo.

RESUMO

Este estudo tem como temática a formação continuada de professores, e como objeto de investigação a produção do conhecimento sobre relações raciais em teses e dissertações publicadas no Brasil, entre os anos de 2004 a 2018, relativa às discussões sobre a temática. É complementado pelo levantamento de livros e artigos referentes às mesmas discussões. A pesquisa caracteriza-se como de natureza predominantemente qualitativa, do tipo bibliográfica e exploratória da produção do conhecimento. O objetivo geral incide em *analisar a produção do conhecimento sobre a formação continuada de professores para as relações raciais* em teses, dissertações, artigos *qualis* e livros. Em articulação a este, os objetivos específicos consistem em *circunstanciar os aspectos teóricos e os principais aportes da temática da formação continuada de professores para as relações raciais, no que tange a literatura especializada e as publicações em livros e artigos qualis levantados no período; identificar a conformação dos trabalhos de teses e dissertações sobre formação continuada de professores para as relações raciais publicados no período citado, a origem regional e institucional desses trabalhos e as categorias advindas dos mesmos, considerando seus objetos em interface com a temática; abstrair a presença da temática nos programas de pós-graduação e as interlocuções realizadas pelos professores sobre a mesma, considerando a trajetória desses agentes no campo de seus projetos e produções científicas*. O problema da pesquisa evidencia *em que medida as produções acadêmicas sobre formação continuada de professores para as relações raciais, em teses e dissertações, definem o campo das pesquisas da área de Ciências Humanas no Brasil no período de 2004 a 2018*. Em decorrência do problema apresentado, algumas questões de investigação emergem a partir da estruturação do estudo: *em que aspectos e aportes teóricos se conforma a temática da formação continuada de professores e relações raciais na literatura especializada e nas publicações em livros e artigos qualis levantados? Como se configuram os trabalhos de teses e dissertações, em termos regionais, institucionais e as categorias advindas dos mesmos, considerando seus objetos em interface com a temática? De que modo se constitui a presença da temática nos programas de pós-graduação e as interlocuções assumidas pelos professores sobre a mesma, considerando as trajetórias no campo de suas produções científicas?* Dada a problemática, a tese afirma que a conformação dos trabalhos de teses, dissertações, livros e artigos publicados no período de 2004 a 2018 constitui demandas emergentes da produção do conhecimento oriunda dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas, uma vez que os trabalhos orientados pelos professores dos programas, suas áreas de interesses e a produção do conhecimento dos mesmos, não consubstancia, especificamente, uma relação direta, estrutural e ampliada de pesquisas com a temática da formação continuada de professores para as relações raciais, no período, tendo se resumido, portanto, em experiências pontuais, reveladas por objetos de estudos distintos, e estruturadas por meio do *habitus* de pesquisa internalizados pelos professores orientadores. A leitura do objeto de estudo estrutura-se por meio do aporte teórico-metodológico a partir das formulações sobre *campo*, *habitus* e *campo científico* em Pierre Bourdieu (1983, 2003, 2004, 2007, 2011); *representação*, em Roger Chartier (1991, 2011), formação inicial e continuada de professores em Bernadete Gatti (2001, 2008, 2009) e Marli André *et al* (1999, 2002); formação de professores e relações raciais em Petronilha Silva (2003), Nilma Gomes (2005, 2012) e Wilma Coelho (2005, 2018). O aporte metodológico estrutura-se em Bardin (2016) por meio de algumas técnicas da Análise de Conteúdo, no que corresponde a organização e tratamento dos trabalhos levantados sobre a temática. Os resultados apontam para o avanço quantitativo de trabalhos defendidos e publicados sobre a temática no período, em relação a discussões trazidas anteriormente. Esses avanços conferem visibilidade às discussões de pesquisas relativas à formação continuada de professores e relações raciais nos PPG's. Em que se considere o fato de os professores integrarem o *campo* da Educação para as relações raciais, conclui-se que a temática do estudo não constitui dimensão continuada e orgânica na trajetória de produção do conhecimento dos professores orientadores de teses e dissertações, a partir da leitura de seus currículos *lattes*.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada de Professores. Relações Raciais. Literatura Especializada. Produção do conhecimento.

ABSTRACT

This study has as its theme the continuing education of teachers, and as an object of investigation, the production of knowledge about race relations in theses and dissertations published in Brazil, between 2004 and 2018, related to discussions on the theme. It is complemented by the survey of books and articles related to the same discussions. The research is characterized as predominantly qualitative, bibliographic and exploratory in the production of knowledge. The main aim is to analyze the production of knowledge about the continuing education of teachers for race relations in theses, dissertations, *qualis* articles and books. In conjunction with this, the specific aims are to detail the theoretical aspects and the main contributions of the theme of continuing education of teachers for racial relations, with regard to the specialized literature and publications in books and articles raised during the period; to identify the conformation of the thesis and dissertation works on continuing education of teachers for racial relations published in the mentioned period, the regional and institutional origin of these works and the categories arising from them, considering their objects in interface with the theme; abstract the presence of the theme in postgraduate programs and the interlocutions made by teachers about it, considering the trajectory of these agents in the field of their scientific projects and productions. The research problem shows the extent to which academic productions on continuing education of teachers for racial relations, in theses and dissertations, define the field of research in the area of Human Sciences in Brazil from 2004 to 2018. As a result of the presented problem, some research questions emerge from the structuring of the study: *in what aspects and theoretical contributions does the theme of continuing education for teachers and race relations conform in specialized literature and in publications in books and articles raised? How are thesis and dissertation works configured, in regional, institutional terms and the categories arising from them, considering their objects in interface with the theme? In what way is the presence of the theme in graduate programs constituted and the interlocutions assumed by teachers about it, considering the trajectories in the field of their scientific productions?* Given the problem, the thesis states that the conformation of thesis, dissertations, books and articles published from 2004 to 2018 constitutes demands emerging from the production of knowledge from the Postgraduate Programs in Human Sciences, since the works guided by the professors of the programs, their areas of interest and the production of their knowledge, does not specifically constitute a direct, structural and expanded research relationship with the theme of continuing education of teachers for racial relations, in the period, having summarized, therefore, in specific experiences, revealed by different study objects, and structured through the research *habitus* internalized by the supervising professors. The reading of the object of study is structured through the theoretical-methodological contribution based on formulations about field, habitus and scientific field by Pierre Bourdieu (1983, 2003, 2004, 2007, 2011); representation, by Roger Chartier (1991, 2011), initial and continuing teacher training by Bernadete Gatti (2002, 2005, 2008) and Marli André *et al* (1999, 2002); teacher training and race relations by Petronilha Silva (2003), Nilma Gomes (2005, 2013) and Wilma Coelho (2005, 2018). The methodological contribution is structured in Bardin (2011) through some techniques of Content Analysis, which corresponds to the organization and treatment of the works raised on the theme. The results point to the quantitative development of defended and published works on the theme in the period, in relation to discussions previously brought up. These improvements give visibility to research discussions related to continuing teacher education and race relations at PGPs. Taking into account the fact that teachers are part of the branch of Education for racial relations, it is concluded that the study theme does not constitute a continuous and organic dimension in the trajectory of knowledge production by guiding professors theses and dissertations, based on the reading of their curriculum *lattes*.

KEYWORDS: Continuing Teacher Education. Race Relations. Specialized Literature. Knowledge Production.

RESUMEN

Este estudio tiene como temática la formación continuada de profesores, y como objeto de investigación la producción del conocimiento sobre relaciones raciales en tesis y disertaciones publicadas en Brasil, entre los años de 2004 a 2018, relativa a las discusiones sobre la temática. Es complementado por el levantamiento de libros y artículos referentes a las mismas discusiones. La investigación se caracteriza como de naturaleza predominantemente cualitativa, del tipo bibliográfica y exploratoria de la producción del conocimiento. El objetivo general incide en *analizar la producción del conocimiento sobre la formación continuada de profesores para las relaciones raciales* en tesis, disertaciones, artículos *qualis* y libros. En articulación a este, los objetivos específicos consisten en *circunstanciar los aspectos teóricos y las principales aportaciones de la temática de la formación continuada de profesores para las relaciones raciales, en el que suena la literatura especializada y las publicaciones en libros y artículos qualis levantados en el periodo; identificar la confirmación de los trabajos de tesis y disertaciones sobre formación continuada de profesores para las relaciones raciales publicados en el periodo citado, el origen regional e institucional de esos trabajos y las categorías advenidas de los mismos, considerando sus objetos en interface con la temática; abstraer la presencia de la temática en los programas de postgrado y las interlocuciones realizadas por los profesores sobre la misma, considerando la trayectoria de esos agentes en el campo de sus proyectos y producciones científicas.* El problema de la investigación evidencia *en qué medida las producciones académicas sobre formación continuada de profesores para las relaciones raciales, en tesis y disertaciones, definen el campo de las investigaciones del área de Ciencias Humanas en Brasil en el periodo de 2004 a 2018.* En decurso del problema presentado, algunas cuestiones de investigación emergen a partir de la estructuración del estudio: *¿en qué aspectos y aportaciones teóricas se conforma la temática de la formación continuada de profesores y relaciones raciales en la literatura especializada y en las publicaciones en libros y artículos qualis levantados? ¿Cómo se configuran los trabajos de tesis y disertaciones, en términos regionales, institucionales y las categorías advenidas de los mismos, considerando sus objetos en interface con la temática? ¿De qué modo se constituye la presencia de la temática en los programas de postgrado y las interlocuciones asumidas por los profesores sobre la misma, considerando las trayectorias en el campo de sus producciones científicas?* Dada la problemática, la tesis afirma que la conformación de los trabajos de tesis, disertaciones, libros y artículos publicados en el periodo de 2004 a 2018 constituye demandas emergentes de la producción del conocimiento oriunda de los Programas de Postgrado en Ciencias Humanas, una vez que los trabajos orientados por los profesores de los programas, sus áreas de intereses y la producción del conocimiento de los mismos, no consustancia, especiespecífica, una relación directa, estructural y ampliada de investigaciones con la temática de la formación continuada de profesores para las relaciones raciales, en el periodo, se teniendo resumido, por lo tanto, en experiencias puntuales, reveladas por objetos de estudios distintos, y estructuradas por medio del *habitus* de investigación internalizados por los profesores orientadores. La lectura del objeto de estudio se estructura por medio de la aportación teórica metodológica a partir de las formulaciones sobre *campo, habitus* y *campo científico* en Pierre Bourdieu (1983, 2003, 2004, 2007, 2011); *representación*, en Roger Chartier (1991, 2011), formación inicial y continuada de profesores en Bernadete Gatti (2002, 2005, 2008) y Marli André *et al* (1999, 2002); formación de profesores y relaciones raciales en Petronilha Silva (2003), Nilma Gomes (2005, 2013) y Wilma Coelho (2005, 2018). La aportación metodológica se estructura en Bardin (2011) por medio de algunas técnicas de la Análisis de Contenido, en el que corresponde a la organización y tratamiento de los trabajos levantados sobre la temática. Los resultados apuntan para el avance cuantitativo de trabajos defendidos y publicados sobre la temática en el periodo, con relación a las discusiones traídas anteriormente. Esos avances confieren visibilidad a las discusiones de investigaciones relativas a la formación continuada de profesores y relaciones raciales em los PPG's. En que se considere el hecho de que los profesores formen parte del *campo* de la Educación para las relaciones raciales, se concluye que la temática del estudio no constituye dimensión continuada y orgánica en la trayectoria de producción del conocimiento de los profesores orientadores de tesis y disertaciones, a partir de la lectura de sus currículos *lattes*.

PALABRAS-CLAVE: Formación Continuada de Profesores. Relaciones Raciales. Literatura Especializada. Producción del conocimiento.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 -	Principais incidências da literatura especializada e aporte teórico	62
QUADRO 02 -	Levantamento da produção em livros sobre formação continuada de professores e relações raciais publicados no Brasil entre os anos de 2004 a 2018	69
QUADRO 03 -	Artigos sobre formação continuada de professores e relações raciais, publicados em periódicos classificados no Brasil (2004-2018)	72
QUADRO 04 -	Teses e dissertações referentes a formação continuada de professores para as relações raciais produzidas em Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas (2004-2018)	84
QUADRO 05 -	Programas de Pós-graduação em Ciências Humanas nos quais os trabalhos de teses e dissertações se originam, por regiões, linhas de pesquisas e conceitos (2004-2018)	112
QUADRO 06 -	Síntese da trajetória dos professores orientadores das teses e dissertações em Ciências Humanas (2004-2018)	119

LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 01** - Número de teses e dissertações sobre formação continuada de professores e relações étnico-raciais produzidas em Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas, por região do Brasil (2004-2018) **89**
- GRÁFICO 02** - Origem institucional de teses e dissertações sobre formação continuada de professores e relações étnico-raciais produzidas em Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas, por região do Brasil (2004-2018) **90**

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 -	Esquema organizativo da Análise de Conteúdo	41
FIGURA 02 -	Representação metodológica e analítica do estudo	45
FIGURA 03 -	Descritores de buscas realizados na Plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2004-2018)	83
FIGURA 04 -	Descritores de buscas realizados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019)	80
FIGURA 05 -	Panorama dos temas recorrentes e emergentes nas teses e dissertações analisadas	102
FIGURA 06 -	Descritores de buscas realizados na Plataforma da Avaliação Quadrienal dos Programas de Pós-Graduação do Brasil – Plataforma Sucupira Capes (2020)	111
FIGURA 07 -	Convergência dos temas de pesquisa orientados (2004-2018) para a educação das relações étnico-raciais	136
FIGURA 08 -	Constructo da educação para as relações étnico-raciais	139

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
AFROUNEB	Programa Ações Afirmativas, Igualdade Racial e Compromisso Social na Construção de uma Nova Cultura Universitária
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
BDTD	Banco Brasileiro de Teses e Dissertações
CADARA	Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONNEAB	Consórcio Nacional de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CTC- ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GE	Grupo de Estudos
GERA	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IEMCI	Instituto de Educação Matemática e Científica
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais I
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIPID	Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento da Educação
PENESB	Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPGAV	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
PPG	Programa de Pós-Graduação

PPGECM	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGDOC	Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras e Literaturas
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação (Pará)
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Belém
SME	Secretaria Municipal de Educação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMESP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEUB	Centro Universitário de Brasília
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

UNILAB	Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 DIMENSÕES INTRODUTÓRIAS DA TESE	19
1.1 A problematização do estudo em perspectiva.....	23
1.2 Definição do percurso metodológico do estudo	36
2 A LITERATURA ESPECIALIZADA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS	53
2.1 A dimensão conceitual sobre formação inicial e continuada de professores	54
2.2 Dimensões conceituais da formação continuada de professores	59
2.3 Sobre os Artigos <i>Qualis</i> levantados	72
2.4 Temas recorrentes identificados nos Artigos <i>Qualis</i>	75
2.5 Temas emergentes identificados nos Artigos <i>Qualis</i>	77
2.6 O lugar da temática da formação continuada para as relações raciais nos artigos e livros analisados	79
3 MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS (2004 – 2018)	82
3.1 Sobre as teses e dissertações levantadas	83
3.2 Temas recorrentes identificados nas teses e dissertações.....	93
3.3 Temas emergentes identificados nas teses e dissertações	95
3.4 <i>Representações</i> emergentes da produção acadêmica na formação continuada para as relações raciais	97
3.5 Desdobramentos das <i>representações</i> presentes nas teses e dissertações na formação continuada para as relações raciais	106
4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E NO PERCURSO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE TESES E DISSERTAÇÕES	110
4.1 Sobre os Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas.....	111

4.2 O percurso dos professores orientadores de teses e dissertações junto à temática da formação continuada de professores para as relações raciais ...	119
4.3 Análise dos PPG e presença temática emergente	126
4.4 Interlocuções assumidas pelos docentes dos PPG e suas trajetórias na condição de agentes sociais.....	136
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	154

1 DIMENSÕES INTRODUTÓRIAS DA TESE

(...) é necessário que a reflexão sobre a formação de professores e relações étnico-raciais e suas implicações no combate ao racismo sejam amplamente discutidas como um fator estruturante dos processos de formação e não como questões acessórias que podem ser vencidas por meio de uma disciplina, um evento ou cursos eventuais. Incluir implica assumir como parte aquele que não era visto como constituindo o todo e, nesse processo, redimensionar o todo, de modo que ele seja depurado dos institutos que engendram a exclusão, por meio do racismo e seus desdobramentos – o preconceito e a discriminação (COELHO, 2018, p. 113)

O argumento inflexionado por Wilma de Nazaré Baía Coelho (2018) mobiliza a formação de professores para a diversidade como questão processual, dinâmica, portanto, complexa e que deve ser assumida pelos agentes que formam profissionais da Escola Básica, em dimensões alheias ao caráter tradicional e pontual. Este argumento orienta que temas e pesquisas sobre formação de professores e relações raciais em âmbito institucional se ampliam nas últimas décadas¹, se conformando, portanto, como discussões emergentes e caras a este *campo* (COELHO, 2018).

Esta tese² doutoral trata da temática da formação continuada de professores e tem como objeto de estudo a produção do conhecimento sobre relações raciais em artigos *qualis*, livros, teses e dissertações publicados no Brasil, entre os anos de 2004 a 2018, relativos às discussões sobre a temática apresentada. O objeto é estruturado pela conformação da literatura especializada que consubstancia a discussão teórica da temática. Trataremos mais à frente sobre as razões que definem os critérios de levantamento dos dados, os Programas de Pós-Graduação aos quais recorreremos para a obtenção de tais dados, o processo metodológico que corresponde ao estudo, a justificativa do seu recorte temporal e demais questões pertinentes.

Em face da necessidade de estruturação teórica do estudo, partimos, inicialmente, das categorias *formação continuada de professores, relações raciais e produção do conhecimento*. Julgamos oportuno o trabalho inicial com essas

¹ O argumento se constitui nos trabalhos de Petronilha Silva (2003); Anete Abramowics e Nilma Gomes (2010); Wilma Coelho e Carlos Silva (2016); Wilma Coelho e Nicelma Soares (2016) e Wilma Coelho (2018).

² Um estudo de tese consiste em um trabalho de compilação, análise, que deve ser apresentado de forma clara, que oferece visão panorâmica e sistematicamente inteligente (ECO, 1994). Denota investigação científica em um *constructo* original, inédito sobre um tema em específico, a qual se propõe a contribuir e ampliar o conhecimento de uma área em especial (MARCONI; LAKATOS, 2011).

categorias por se constituírem, estruturalmente, como basilares na discussão, dimensão que corresponde à gênese central que define o objeto de estudo – a produção do conhecimento da formação continuada de professores para as relações raciais.

Por meio das contribuições teóricas de Bernadete Gatti (2008) e Marli André (2002), *formação inicial* pode ser compreendida como primeira etapa da formação profissional, momento no qual ocorre o ensino de conhecimentos teóricos e práticos, articulados aos estágios supervisionados curriculares, que levem ao desenvolvimento de competências necessárias para o ingresso na profissão (GATTI, 2008, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; SAVIANI, 2009; LIBÂNEO, 2018). O termo *formação* consubstancia um conceito amplo, distinto, que pode ser compreendido por meio do ensino e de práticas realizadas por profissionais no desenvolvimento da profissão (ANDRÉ, 2006).

Por conseguinte, *formação continuada* se constitui como uma modalidade que advém da etapa inicial, ou seja, a *formação de professores*. Esta modalidade possibilita a consecução dos estudos teóricos e práticos, com vistas ao aperfeiçoamento profissional (CANDAU, 1998; HYPOLITTO, 1999; 2000; GATTI, 2008). Os aspectos conceituais comumente identificados residem, inicialmente, no argumento de que:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos e técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1998, p. 64-65).

As perspectivas apontadas por Vera Candau se constituem em práticas de formação continuada realizada em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* oferecidos pelas universidades, institutos e demais instituições formativas, como escolas, constituídas como espaços de formação em serviço, cursos em Educação à Distância (EaD), programas de formação oferecidos pelos sistemas de ensino, propostas organizadas por empresas de consultorias, etc.

Em seus aspectos iniciais, o empreendimento de estudo realizado para consubstanciar a literatura especializada da temática, possibilitou afirmar a existência

de alteração nos diversos termos para designar formação continuada de professores, como: *treinamento*, *reciclagem*, *aperfeiçoamento*, *atualização* (GATTI *et al*, 1972; HYPOLITTO, 2000)³; *formação contínua* (NÓVOA, 1991a; SCHON, 1992; PERRENOUD, 2000; ESTRELA, 2003); *formação permanente* (IMBERNÓN, 2009a), ou *formação continuada* (ANDRÉ *et al*, 1999; ANDRÉ, 2002; GATTI, 2008; GATTI; BARRETO, 2009; ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Optamos por adotar neste estudo o termo *formação continuada*, como premissa empreendida do processo que denota escolha epistemológica, definição sociopolítica e cultural (ANDRÉ, 2002) dos objetivos que queremos alcançar.

Os aspectos conceituais apresentados sobre formação continuada demandaram, posteriormente, o trabalho com o conceito de *relações raciais*. Tendo em vista essa necessidade, Lúcia Oliveira (1987) e Oracy Nogueira (2007) afirmam que estudos sobre *relações raciais*, em perspectivas sociológicas, ganham força no Brasil a partir dos anos de 1940, por meio de intelectuais estrangeiros, especialmente os norte-americanos, como o sociólogo Donald Pierson e Thomas Skidmore (NOGUEIRA, 2007). Apesar desse percurso, *relações raciais* se constituem, sobretudo, na relação entre agentes e grupos de agentes sociais, culturais e econômicos distintos no Brasil. A conformação dessas relações tem estabelecido, durante os anos, situações de desigualdades sociais, racismo e intolerância racial, criando, portanto, a falsa ideia de harmonia nessas relações (GOMES, 2012a; CASHMORE *et al*, 2013). Essas autoras apontam que, uma vez associado a base das relações sociais, entre grupos de agentes, o termo é compreendido nas dimensões das práticas desenvolvidas entre esses grupos e suas relações de conflitos entre si. Tais práticas sociais perpassam, sobremaneira, pelas relações raciais e de produção do conhecimento engendradas nas universidades, a partir daquilo que Petronilha Silva (2003) considera como práticas que denotam, historicamente, assimetrias acadêmicas recorrentes nos espaços da universidade, ao considerar a presença de negros na produção do conhecimento científico.

No tocante ao *campo* da produção do conhecimento sobre *relações raciais* e Educação no Brasil, a literatura especializada é consubstanciada por meio dos

³ É importante ressaltar que essas autoras não defendem, teoricamente, os termos apresentados, mas os anunciam como argumento recorrentemente defendido pelos sistemas de ensino para proporcionarem ações de formação direcionadas aos professores no desenvolvimento de suas práticas profissionais, desde a década de 1970.

trabalhos das pesquisadoras Petronilha Silva⁴, Nilma Gomes⁵ e Wilma Coelho⁶. Essas autoras mobilizam o *campo* de pesquisas sobre a temática, engendrando, portanto, discussões sobre Educação e Relações raciais, e apontando caminhos para constituição de um *campo* de conhecimentos estruturado no Brasil. As dimensões conceituais e os principais temas de pesquisas empreendidos pelas pesquisadoras perpassam pela *formação de professores e relações étnico-raciais, educação e diversidade, políticas, currículo multicultural, reconhecimento de identidades étnico-raciais, escola básica, universidade, racismo, cor, preconceito, sociabilidades adolescentes na escola* e outros.

A assunção das discussões sobre relações raciais e produção do conhecimento científico representa investimento crucial nos trabalhos de Cláudia Miranda, Francisco Aguiar e Maria Clara Di Pierro (2004), Tânia Müller (2015), Amélia Artes e Jesús Mena-Chalco (2017) e Paulo Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018), cuja problematização revela a forma pela qual as universidades brasileiras vêm desenvolvendo discussões sobre pesquisas para o reconhecimento das relações raciais. Em suma, esses trabalhos apontam avanços nas iniciativas de pesquisas no *campo* da educação para as relações étnico-raciais, especialmente, sendo encaminhados pelos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (NEAB's). No entanto, esses avanços ainda representam a necessidade de ampliação do fomento às pesquisas, nos cursos de formação inicial e nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas no Brasil, espaços considerados como estratégicos para engendramento de tais discussões (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018).

⁴A professora atua em pesquisas sobre a temática há 35 anos. Desenvolve suas atividades profissionais como docent titular da UFSCar. Foi membro do Conselho Nacional da Educação – CNE e relatora do Parecer CNE/CP 03/2004, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Demais informações podem ser observadas a partir de seu currículo *lattes*: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4780511A0> Acesso em: 21 abr. 2020.

⁵A pesquisadora integra o corpo docente da Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG. Foi Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -SEPPIR - (2015) e do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (2015-2016). *Link* para o currículo *lattes*: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4728281P2> Acesso em: 21 abr. 2020

⁶Pesquisadora da temática, bolsista produtividade CNPq, publicou 32 livros e 68 capítulos de livros. Foi Pró-Reitora de Graduação da UNILAB (2013 – 2014). Membro de diversas sociedades científicas. Foi coordenadora do G.T. 21 da ANPED (2015-2017). É professora da UFPA e Coordenadora do Núcleo GERA/UFPA. *Link* para o currículo *lattes*: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4706830A8> Acesso em: 21 abr. 2020

Esta necessidade de ampliação na produção do conhecimento pode ser constatada quando

As pesquisas no campo Educação e relações étnico-raciais ampliam a análise do fenômeno educativo a partir do enfoque em dinâmicas do racismo. Ao mesmo tempo, podemos identificar como construção emergente nas pesquisas desse campo as perspectivas analíticas que colaboram para conferir visibilidade a sujeitos, práticas e conteúdos simbólicos da educação (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018, p. 662).

As perspectivas analíticas que os autores apontam advêm do panorama que compreende os espaços de fomento à produção do conhecimento no *campo* da Educação para as relações raciais. Institucionalmente, esses espaços correspondem aos Programas de Pós- Graduação, que promovem formação continuada de seus pós-graduandos os quais, em sua maioria, são profissionais da Educação Básica e das universidades. Portanto, a circulação da produção do conhecimento sobre a temática possibilita subversões relativas aos postulados advindos da ciência ocidental, impondo uma “descolonização das ciências” (SILVA, 2003). Essa *descolonização* perpassa pelo investimento de investigações no tocante ao *campo* da educação para as relações raciais na universidade. Portanto, problematizar o percurso do objeto neste *campo* corresponde etapa necessária para estruturação do estudo.

1.1 A problematização do estudo em perspectiva

As discussões sobre a temática da formação continuada de professores no Brasil remontam o início da década de 1970. Essa afirmativa decorre de nossa imersão nos estudos e pesquisas da literatura sobre a temática, possibilitando afirmar hoje, que ela tem estado presente, de modo amplo no *campo* da formação e professores (GATTI, 2008). Perspectivas teóricas apontam que essas discussões ainda estão longe de serem superadas nas próximas décadas⁷. A problematização circunstanciada demandou um investimento de estudos, cuja perspectiva aponta que as primeiras experiências de pesquisas com a formação continuada advêm dos trabalhos de Bernadete Gatti *et al* (1972), Carmem Andaló (1995) e Vera Candau

⁷ Este cenário é anunciado nos trabalhos de Candau (1998); Gatti (2008); Gatti, Barreto e André (2011).

(1998), a partir dos quais concluem que a temática constitui preocupação desde a década de 1970.

Neste período, o trabalho de Bernadete Gatti *et al* (1972) apresentou análises do cenário educacional dos anos de 1960, refletindo sobre as ações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na realização de cursos de aperfeiçoamento de professores em parceria com o Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Essa investigação buscava compreender o que pensavam os professores participantes sobre esses cursos de formação aos quais estavam ligados. As autoras concluem que as características de formação continuada eram orientadas para a instrução e domínio de técnicas, cuja necessidade precípua dos professores perpassava pelos problemas que envolviam a própria prática desenvolvida pelos mesmos (GATTI, *et al*, 1972).

Tal conjuntura também é objeto de análise no trabalho de Márcia Alferes e Jefferson Mainardes (2011) que trazem uma discussão sobre as características de formação continuada na década de 1970. Essas investigações centravam atenção nas experiências dos sistemas de ensino com a temática, apontando que elas correspondiam a aspectos de racionalidade técnica, nas hierarquias centradas em funções burocráticas das instituições, nos problemas pontuais que envolviam a prática docente e no cumprimento das ações de planejamento construído por profissionais especializados para este fim.

No que se refere a temática e a prática docente, os aspectos que correspondiam a esta formação compreendiam uma dimensão que buscava atingir resultados objetivos da aprendizagem dos alunos. Tal aprendizagem era condicionada pelo desempenho da função, com perfil rígido, não reflexivo e distante das preocupações que envolviam o cenário político do país (ALFERES; MAINARDES, 2011). Esse cenário pouco se altera na década de 1980 e, em geral, essas propostas de trabalho conferiam centralidade a resultados objetivos esperados pelo sistema educacional.

Na década de 1990, temos a temática da formação continuada se constituindo em ação estratégica para a construção de outro perfil profissional, tornando-se comum, a presença de um argumento da formação inicial como etapa insuficiente da formação profissional (NÓVOA, 1991a, 1991b; GATTI, 1997). Neste período, há

trabalhos que apresentam discussões próximas desta linha de argumento, como os de José Fusari e Terezinha Rios (1995). Estes autores afirmam que o período é marcado pela problematização do termo *capacitação de recursos humanos*, ao entender que os agentes sociais não são máquinas. Tal argumento marca a necessidade de entender o professor como agente social ativo de sua própria prática, dimensão contrária à perspectiva passiva de formação (FUSARI; RIOS, 1995; ANDRÉ, *et al*, 1999). Como estratégia para melhoria da prática, também é observada a ampliação das ações e cursos de formação continuada ofertadas pelos sistemas de ensino, pelas universidades e em experiências de pesquisas.

Neste contexto, destacamos o trabalho de Marli André *et al* (1999), que apresenta reflexões sobre a presença da formação de professores na produção do conhecimento em teses, dissertações e artigos *qualis*⁸ publicados no final década citada. A investigação revelou que, dos 284 (duzentos e oitenta e quatro) trabalhos defendidos sobre formação de professores, apenas 42 (quarenta e dois) desses tratavam sobre formação continuada. Em que pese o número diminuto, essas ocorrências de trabalhos com a temática apresentavam focos de investigação distintos, como:

propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação (ANDRÉ, *et al*, 1999, p. 302).

Por outro lado, as análises dos artigos *qualis* publicados, aponta, especificamente, para três aspectos de conteúdos presentes nesses trabalhos:

concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e

⁸Segundo as autoras, essa categoria de publicação considerou dez periódicos *qualis* e publicações do Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 08), em Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Educação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período.

abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político emancipatório ou crítico dialético. Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática (ANDRÉ, *et al*, 1999, p.305 – o grifo é do autor).

Em que se considerem as discussões apontadas, observa-se uma variação de aspectos presentes nas teses, dissertações e artigos, com destaques para enfoques críticos, reflexivos e políticos de base dialética (ANDRÉ, *et al*, 1999). No entanto, os autores afirmam que *relações raciais* em diálogo com a temática representam um *campo* que demanda investimento e, portanto, ampliação das pesquisas no *campo* da educação e ensino. Esta lacuna observada pelas autoras se evidencia ao afirmarem que investigações sobre “práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas” na década de 1990 (*idem*, p. 302).

Como parte dos resultados do estudo, os avanços teóricos das produções identificadas mostram a ocorrência de mudanças nas propostas de formação continuada, em comparação às décadas anteriores, sendo que o principal avanço se refere à construção do novo perfil formativo de professores: o professor reflexivo e os aspectos de sua profissionalização⁹. Em que se considere que as discussões sobre esse conceito se iniciam, internacionalmente, por Donald Schon, nos anos setenta e oitenta, esta epistemologia ganha notoriedade, no Brasil, a partir dos anos noventa, impulsionada pelo cenário internacional de educação, a partir de Donald Schon (1992) e seguida por Philippe Perrenoud (2000, 2002) nos anos posteriores. Em reflexão sobre esses aspectos, Marli André *et al*, (1999) aponta que o conceito condiz com estratégia para suprir lacunas advindas das décadas anteriores sobre a formação de professores, que incide sobre o repensar da prática; o trabalho coletivo; a troca de experiências, os quais têm se constituído objetos de estudos e pesquisas. Por outro lado, esses autores alertam que compreender a ideia de formação tão somente no contexto da reflexão pode gerar limitações da própria autonomia científica da formação e da prática desenvolvida pelos professores.

⁹ Para os aspectos da categoria de *professores reflexivos e profissionalização*, Donald Schon (1992) orienta que a prática docente requer o engendramento de reflexão no decorrer e depois da ação, buscando o exercício de criação de capacidades pedagógicas e profissionais de observação, análise, comunicação e metacognição (SCHON, 1992).

Nos anos de dois mil, as discussões sobre a temática se ampliam por meio da implementação de programas específicos¹⁰ de formação continuada no Brasil, oriundos do Governo Federal, que buscam oferecer formação para os profissionais que já desenvolvem atividades docentes na escola. Ainda que a intenção de aprofundar análises acerca desses programas não constitua escopo desta tese, evidencia-se uma demanda por ampliação do repertório formativo dos profissionais, por meio de uma formação em nível superior.

Aliados às ações de programas específicos de formação, observa-se o fomento e incidência de pesquisas sobre a temática no período, como o estudo financiado pelo INEP/MEC e organizado por Marli André (2002). Tal estudo apresenta análises do percurso da pesquisa sobre formação de professores e o movimento por sua afirmação¹¹. Ele contou com a *expertise* de pesquisadores do *campo* educacional e, dentre as pesquisas apresentadas, o trabalho de Janete Carvalho e Regina Simões (2002) se ocupa em investigar a presença da formação continuada nos artigos produzidos em periódicos qualificados¹², concluindo que o movimento da temática tem privilegiado discussões sobre a *prática de ensino dos professores* e a *escola* na sociedade capitalista. Os artigos levantados pelas autoras são categorizados e revelam a incidência de temas como: **a).** *significados da formação continuada*; **b).** *uso de tecnologia de comunicação*; **c).** *desenvolvimento social*; **d).** *levantamento de produções acadêmicas sobre a temática*; **e).** *políticas públicas*; **f)** *o professor e a*

¹⁰Nos referimos aos Programas do Governo Federal, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/MEC) e o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC) cujo objetivo central consiste em proporcionar formação em nível de licenciatura para professores que ainda não cursaram o ensino superior, embora desenvolvam atividades docentes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>. Acesso em: 11 set. 2020.

¹¹A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) destaca que sua criação ocorre em 1951, por meio do Decreto 29.741, com o objetivo de organizar as questões atinentes ao aperfeiçoamento de quadros profissionais do Ensino Superior. Quatorze anos mais tarde, o Parecer 977/65, conhecido como Parecer Sucupira, é publicado em 1965, com objetivo de organizar, definir as diretrizes e finalidades na Pós-Graduação no Brasil. Neste mesmo ano o Brasil contava com 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado. Em 1966 tem início o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Disponível em: <https://capes.gov.br/65anos/folder-65-anos.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

¹²De acordo com as autoras, foram considerados os seguintes periódicos para análises: Cadernos Cedes; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Tecnologia Educacional; Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas; Revista da Faculdade de Educação, da USP; Educação & Sociedade; Em Aberto; Educação & Realidade; Revista Brasileira de Educação e Teoria & Educação. O período de análise compreendeu os anos de 1990 a 1998. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores+no+Brasil+%281990-1998%29/74844bc9-4864-48a9-94be-092b494294fc?version=1.3>. Acesso em: 04 out. 2020.

escola. Para as autoras, esses temas evidenciam a necessidade do profissional em estabelecer rupturas com a prática instrumental, buscando efetivar uma formação que atenda experiências de contextos distintos, como o da formação para a diversidade racial.

Essa demanda prospecta práticas que orientem aspectos de enfrentamento científico para o fomento de pesquisas na pós-graduação, no sentido de compreender as limitações que a temática apresenta (CARVALHO; SIMÕES, 2002). Essa compreensão encaminha, preliminarmente, a ampliação de discussões sobre a formação continuada na pós-graduação, contemplando aspectos relativos a *diversidade*¹³, pluralidade e uma educação antirracista¹⁴, como já apontado por outros autores. Por outro lado, essa demanda de pesquisas sobre a temática encontra salvaguarda nos documentos da legislação a partir deste século, como as Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Bernadete Gatti (2008); Bernadete Gatti e Elba de Sá Barreto (2009) e Cláudia Davis *et al* (2012) pontuam que, a partir da primeira década deste século, ganha espaço a ocorrência de uma cultura de mudanças proporcionada pelo avanço tecnológico e pela égide das políticas e programas educacionais, com foco nas pesquisas, na melhoria da formação, da prática e da aprendizagem.

Para ilustrar a relevância da investigação sobre formação, convém destacar o trabalho de tese doutoral de Wilma Coelho (2005), que investigou o lugar ocupado pela questão racial na formação inicial de professores do Instituto de Educação do Pará (IEP), em Belém do Pará, no período de duas décadas (1970 a 1980). O estudo possibilita compreender as condições de inferioridade e discriminação impostas aos alunos negros durante os seus percursos formativos. Dentre outras questões, as fragilidades da formação ofertada são constatadas pelas análises de documentos do Instituto de Educação, como, fichas individuais de alunos em formação inicial docente, em nível secundário (magistério normal), planos e bibliografias dos planos de cursos utilizados no processo formativo; também foram consideradas informações do Instituto

¹³Neste estudo, o conceito de *Diversidade* compreende a perspectiva de Wilma Coelho (2005; 2018).

¹⁴Em um contexto de formação de professores voltado para o combate ao preconceito e discriminação, daremos ênfase aos estudos de Nilma Gomes (2012a); Antonio Guimarães (2004); Wilma Coelho *et al* (2014; 2015) entre outros.

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no que toca a distribuição da população por cor/raça. O argumento da autora considera que *cidadania* passa necessariamente pela *cor* e pela *raça*: dimensões relegadas a um processo secundário, uma vez que agendas de pesquisa contemplam “análise de indicadores socioeconômicos, de formas de avaliação, de aportes teóricos e de procedimentos didáticos” (COELHO, 2005, p. 201). Este estudo dialoga com a empiria do trabalho de Wilma Coelho (2005), considerando o investimento que a autora empreende como discussão no *campo* da formação para as relações raciais. Tais contribuições nos ajudam a pensar os processos de formação continuada no *campo* da Educação para as relações raciais, com foco nas produções advindas de teses e dissertações, objeto de nosso estudo.

O percurso desta primeira década dos anos dois mil, mostra que as discussões sobre a formação ganham espaço nas pesquisas no período, em decorrência do esforço de intelectuais que discutem e consideram as transformações vivenciadas pela sociedade, das políticas de ações afirmativas e fomento à pesquisa no país, e das reivindicações dos movimentos sociais - especialmente o movimento negro – bem como os avanços tecnológicos, científicos e econômicos (GOMES, 2005; SISS, 2008). Esses autores afirmam que tais avanços impactam diretamente no cerne da formação de professores, sendo esta entendida como resultado das mudanças sociais, históricas e políticas da sociedade.

O período apresenta a concretização dos esforços de pesquisadores das instituições formadoras de professores, que buscam romper com o *status quo* de uma formação distanciada de um contexto de diversidade, alheias a “necessidade de se formar professores para uma prática pedagógica eficiente do ponto de vista das diversidades, no âmbito de sociedades culturalmente estratificadas” (SISS, 2008, p. 17). Ahyas Siss chama à atenção que, estratégias para alteração deste cenário, residem em ampliações de pesquisas no *campo* da educação para as relações raciais, que vêm sendo desenvolvidas pelos Programas de Pós-Graduação, de modo a impactar, de maneira estrutural, as bases da formação de professores, no que corresponde as suas dimensões inicial e continuada, contribuindo com a subversão proposta pela professora Petronilha Silva (2003).

Os desafios destas subversões consistem, primeiramente, na compreensão das limitações formativas relacionadas ao trabalho com a temática, de modo que se altere esta realidade por meio de estratégias de enfrentamento pedagógico, sobretudo

de base multicultural (CANDAU, 1998; CANEN, 2001, 2011) e antirracista¹⁵. Tais estratégias também são consideradas no trabalho de Raquel Santos, Rosângela Silva e Wilma Coelho (2014) que destacam o crescimento de pesquisas e práticas de ensino nos últimos anos, impulsionadas pelos marcos legais relativos a educação, formação continuada e relações raciais, compondo uma demanda crescente das políticas de igualdade a partir dos debates sobre a presença das relações raciais nas dimensões formativas docentes (GOMES, 2012a; COELHO; SOARES, 2016; COELHO; BRITO, 2019; COELHO, 2018; CONCEIÇÃO, 2018; COELHO; COELHO, 2018).

No que tange aos marcos legais, a formação continuada figura na Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) na qual a modalidade assume o termo *educação continuada*, explicitada no Título VI - Profissionais da Educação, art. 63, alínea III – “programas de educação continuada para os profissionais da educação em seus diversos níveis”. Em face desta Lei, esses programas devem ser mantidos pelas instituições públicas de Ensino Superior, instituições correlatas e sistemas de ensino. Há também destaque da temática nas Disposições finais da Lei, no art. 80, nas definições de que cabe ao poder público o incentivo sobre a educação continuada.

Os Referenciais para Formação de Professores, da extinta Secretaria de Educação Fundamental, do Ministério da Educação (MEC), publicado em 1999, orientam sobre a formação continuada:

intimamente ligada à existência dos projetos educativos nas escolas de educação básica (de educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos) e pode acontecer tanto no trabalho sistemático dentro da escola quanto fora dela, mas sempre com repercussão em suas atividades. A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, na supervisão e orientação pedagógica, na assessoria de profissionais especialmente contratados etc. (BRASIL, 1999, p. 71).

Na proposição deste documento, a formação continuada possui papel estratégico no desenvolvimento profissional docente, destacando possibilidades de sua ocorrência para além da escola. Esta dimensão é ampliada no trabalho de Clarissa Araújo, Everson Araújo e Rejane Silva no qual apontam que a inserção da

¹⁵ Discussão orientada por meio da produção intelectual de Nilma Gomes (2012a; 2012b); Antonio Guimarães (2004); Wilma Coelho *et al* (2014; 2015) entre outros.

temática no documento dos Referenciais “está relacionada à concepção crítico-reflexiva” (ARAÚJO; ARAÚJO; SILVA, 2015, p. 60). No entanto, é necessário problematizar de que concepção se fala, pois, esta concepção emanada nos Referenciais deixa de atender, sobretudo, os aspectos de diversidade cultural crítica, política e, especialmente, concepções relativas à formação continuada para as relações raciais.

As ações da política educacional para formação e relações raciais se ampliam na primeira década deste século, quando são publicados documentos normativos como a Lei nº. 10.639/2003¹⁶ que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96, em seu art. 26; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (MEC, 2004); o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais¹⁷, publicado pelo MEC, por meio das extintas secretarias SECAD e SEPPIR (2009); as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006)¹⁸ e a Lei nº. 11.645/08¹⁹.

Esses documentos encaminham o enfrentamento das desigualdades que colocam a população negra em condições de desfavorecimento histórico, social e educacional no *campo* do acesso a direitos fundamentais, definindo as políticas públicas educacionais para a diversidade (GOMES, 2012a, 2012b). Eles atendem demandas e “contribuem para inserir a questão racial, os direitos humanos no cerne da política curricular no Brasil, sendo um dos mecanismos para contestar a ausência da história e cultura afro-brasileira (...) introduzidas no imaginário da Escola Básica” (SANTOS; SILVA; COELHO, 2015, p. 117).

¹⁶Destaca-se que essa Lei define a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos oficiais da rede de ensino no país, alterando a LDB 9394/96, passando a vigorar com os artigos 26-A; 79-A e 79-B.

¹⁷Aponta-se que este Plano é resultado das discussões, em âmbito regional, sobre as estratégias de ações efetivas para implementação da Lei nº. 10.639/03 nos sistemas de ensino do país.

¹⁸As Orientações resultam de Grupos de Trabalho constituídos por pesquisadores/educadores do *campo*, os quais, segundo o Ministério da Educação (MEC), contou com cerca de 150 agentes envolvidos. Este trabalho foi organizado em jornadas periódicas, nas cidades de Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília, momento em que surgiram os G.T's e em reunião de suas coordenações entre os meses de dezembro de 2004 e junho de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020

¹⁹O documento institui 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”.

Tais documentos se ampliam a partir das políticas que o Ministério da Educação (MEC) vinha pautando como estratégicas para a temática, com a parceria dada pelas universidades, até um cenário recente deste século. Essas políticas se referem à Resolução CNE/CP nº. 02/2015, que definia as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Esta Resolução foi revogada pelas novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, anunciada em 07 de novembro 2019²⁰. Tal revogação consubstancia alteração estrutural das Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores, de 2015, ao centralizar a formação no contexto da prática e alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta alteração é tema de questionamentos de entidades científicas da área²¹. No entanto, a despeito de considerarmos a relevância e necessidades de discussões sobre tais mudanças estruturais, reflexões acerca destas alterações, no momento, não se constituirão dimensões a serem aprofundadas neste estudo.

Neste panorama de avanços conferidos pela legislação educacional brasileira, pesquisadores como Nilma Gomes (2012a; 2012b); Raquel Santos, Rosângela Silva e Wilma Coelho (2014) alertam que a materialização das ações pedagógicas para a educação das relações raciais, afinada com a legislação “ficam esvaziadas de sentido e de possibilidades de ação contra o racismo (...) no ambiente da escola, sobretudo na sala de aula” sem a retaguarda de pesquisas sobre a temática das relações raciais (SANTOS; SILVA; COELHO, 2014, p. 117). Aliado ao avanço da legislação, esses argumentos se somam aos de Wilma Coelho *et al* (2014; 2015) e Paulo Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018) que defendem a ampliação do fomento de pesquisas no *campo* da educação para as relações raciais, como estratégia de maior visibilidade

²⁰ Essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica correspondem às orientações para nova proposta de formação docente no Brasil alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Formação). Dentre outros objetivos, seu foco é direcionar uma formação com foco na prática. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 jan. 2020

²¹ Questionamentos levantados por entidades como ANPED, SBPC e Sociedade Brasileira de Educação Matemática, por meio de Cartas Abertas, em contrariedade às políticas de formação inicial e continuada de professores implementadas pela atual equipe de gestão do Ministério da Educação, no ano de 2019.

da temática, possibilitando a compreensão da diversidade racial brasileira como estratégia para o enfrentamento e para a desconstrução de estereótipos.

Como podemos observar, a temática tem demandado um exercício intelectual necessário e caro, como apontado em estudos no *campo*²², por meio de pesquisas que consubstanciem, potencialmente, a produção do conhecimento. Como observado, a primeira década dos anos dois mil mostrou a necessidade de ampliação desta produção do conhecimento na universidade, como “forma de assumir a responsabilidade de educar para novas relações raciais e sociais, de produzir conhecimentos apartados de uma única visão de mundo, de ciência, como um processo político de negociação que projeta uma sociedade justa” (SILVA, 2003, p. 50). Este argumento considera a importância de se construir investigações e objetos de pesquisas vinculadas ao *campo* da educação para as relações raciais nos Programas de Pós-Graduação, especialmente, os programas de Ciências Humanas.

A segunda década do século apresenta a ampliação de pesquisas sobre educação para as relações raciais na produção do conhecimento como processo inédito, considerando a densidade de investigações desde a promulgação da Lei nº. 10.639/03, em nível nacional, como o trabalho já citado, organizado pelos pesquisadores Paulo Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda, no ano de 2018. Nesta linha de compreensão, também cabe destacar os estudos de Franklin Thijm e Wilma Coelho (2014), Tânia Müller (2015), Amélia Artes e Jesús Mena-Chalco (2017) e Wilma Coelho (2018) que contribuem com as discussões no *campo* da temática, mostrando o crescimento de experiências de pesquisas na produção do conhecimento em teses, dissertações e artigos *qualis*.

Em que se considere a relevância dessa ampliação nas produções, movimentadas, especialmente, por pesquisadores e estudantes negros e não negros, desde a graduação à pós-graduação e por lideranças e integrantes de NEAB's de diversas regiões do Brasil (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018), esta constatação não significa o exaurir das discussões no *campo* da produção do conhecimento sobre a temática. Paralelo ao esforço de ampliação das produções engendradas no *campo* da educação para as relações raciais na pós-graduação, importa refletir, também, sobre

²² Além dos estudos apontados, nos referimos a estudos anteriores que se ocupam da discussão sobre a formação de professoras para a *diversidade* racial, como os de Ahyas Siss (2008), Nilma Gomes (2012a; 2012b) e de Wilma Coelho e Nicelma Brito (2019).

as limitações da formação dos professores para as relações raciais, as quais encontram nascedouro em sua etapa inicial, demarcada por fragilidades teóricas e epistemológicas que têm estruturado o *campo* educativo do país (COELHO; SOARES, 2016). Tendo em vista a continuidade de investimentos de pesquisas nesse *campo*, o que difere o presente estudo daqueles realizados anteriormente, consiste na análise específica da produção do conhecimento sobre a formação continuada de professores para as relações raciais, publicadas em teses e dissertações no período de 2004 a 2018, a conformação dos aspectos teóricos que definem a literatura especializada e a interlocução assumidas pelos Programas de Pós-Graduação sobre a temática do estudo.

Uma vez apresentada a conformação circunstanciada da temática e do objeto de pesquisa em dimensões históricas, sociais e científicas, outro investimento a nos ocuparmos consiste na apresentação do problema de investigação e objetivo delimitado no estudo. Para a formulação deste problema, trabalhamos a partir das contribuições de Antônio Carlos Gil (2017), no sentido de que esta dimensão requer compreender que a temática do estudo prospecta uma discussão controversa, no *campo* das Ciências Humanas, que ainda não se apresenta satisfatoriamente respondido em um dado *campo* do conhecimento (GIL, 2017).

Desta forma, o problema do estudo se constitui em investigar *o modo pelo qual a produção do conhecimento sobre formação continuada de professores para as relações raciais, em teses e dissertações, artigos e livros, conformam o campo das pesquisas da área de Ciências Humanas no Brasil no período de 2004 a 2018, bem como o lugar que essas discussões sobre a temática ocupam nos programas de pós-graduação, por meio da trajetória dos professores orientadores das teses e dissertações defendidas no período.*

O início dos trabalhos com a pesquisa demandou o investimento em estudos sobre a literatura especializada relativa à temática; a definição do objeto; o mapeamento inicial dos trabalhos defendidos e publicados no período, bem como as primeiras análises sobre os mesmos. Entretanto, o encaminhamento da pesquisa demandou algumas questões que conduziram o caminho investigativo e concorreram

para o delineamento do estudo em seções²³ que se ocuparão em respondê-las: **1.** *Em que aspectos e aportes teóricos se conforma a temática da formação continuada de professores e relações raciais na literatura especializada e nas publicações em livros e artigos qualis levantados?* **2.** *Como se configuram os trabalhos de teses e dissertações, em termos regionais, institucionais e as categorias advindas dos mesmos, considerando seus objetos em interface com a temática?* **3.** *De que modo se constitui a presença da temática nos programas de pós-graduação e as interlocuções assumidas pelos professores sobre a mesma, considerando as trajetórias no campo de suas produções científicas?*

Entendemos que essas questões se constituíram como basilares na investigação. A formulação da tese se encontra estruturada nessas questões e afirma que *a conformação dos trabalhos de teses, dissertações, livros e artigos publicados no período de 2004 a 2018 constitui demandas emergentes da produção acadêmica oriunda dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas, uma vez que os trabalhos orientados pelos professores dos programas, suas áreas de interesses e a produção do conhecimento dos mesmos, não consubstancia, especificamente, uma relação direta, estrutural e ampliada de pesquisas com a temática da formação continuada de professores para as relações raciais, entre 2004 a 2018, tendo se resumido, portanto, em experiências pontuais, reveladas por objetos de estudos distintos, e estruturadas por meio do habitus de pesquisa internalizados pelos professores orientadores das teses e dissertações levantadas.*

Este cenário demanda refletir sobre a existência dos seguintes pressupostos ou premissas que precisavam de investigação e análises:

- Nos últimos quinze anos os aportes e aspectos teóricos referentes a literatura especializada têm conformado um *campo* de discussões teóricas e metodológicas distintas sobre a temática da formação continuada de professores, consistindo essas discussões, em sua maior parte, na alteração das práticas docentes em detrimento das discussões sobre diversidade racial;
- O levantamento em teses, dissertações e artigos que conformam a produção do conhecimento no período, tem revelado objetos de pesquisas que se

²³ Em detrimento do termo *capítulo*, trabalhamos com a nomenclatura *seção*, em recomendação posta pela ABNT 6024/2012, 2ª edição (Informação e Documentação – numeração progressiva de um documento).

ocupam em investigar a prática docente na Educação Básica, os currículos, a efetividade das orientações que advém da Lei nº. 10.639/03, Lei nº. 11. 645/08 e demais documentos normativos. A análise desses trabalhos compreende categorias que representam discussões distintas no *campo científico*, porém, estas distinções revelam temas emergentes e necessários de investimento de pesquisas no *campo*.

- Em que se considere a presença dos professores orientadores de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação no *campo* da Educação para as Relações Raciais, suas trajetórias acadêmicas e as pesquisas que desenvolvem constituem assimetrias entre essas ações e os trabalhos que orientam e publicam sobre a temática da formação continuada para as relações raciais, no que toca às discussões que assumem sobre a mesma, no *campo científico*.

Tais pressupostos ou premissas afirmativas advém dos estudos e pesquisas realizadas por Wilma Coelho e demais estudiosos dessa temática, conforme já mencionado anteriormente. No entanto, ao mencionar a relevância de um aprofundamento acerca dessas afirmações, relativamente às questões de pesquisa anunciadas, o objetivo geral da tese busca *analisar o percurso da produção acadêmica sobre a formação continuada de professores para as relações raciais, em teses e dissertações brasileiras, no período de 2004 a 2018*. Em articulação a este, os objetivos específicos consistem em **1. Circunstanciar os aspectos teóricos e os principais aportes da temática da formação continuada de professores para as relações raciais, no que tange a literatura especializada e as publicações em livros e artigos qualis levantados no período;** **2. Identificar a conformação dos trabalhos de teses e dissertações sobre formação continuada de professores para as relações raciais publicados no período citado, a origem regional e institucional desses trabalhos e as categorias advindas dos mesmos, considerando seus objetos em interface com a temática;** **3. Abstrair a presença da temática nos programas de pós-graduação e as interlocuções assumidas pelos professores sobre a mesma, considerando a trajetória desses agentes no campo de seus projetos e produções científicas.**

1.2 Definição do percurso metodológico do estudo

O estudo ora desenvolvido, consiste em uma abordagem de pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e exploratória, de revisão sistemática de literatura. Para pavimentar esta intenção investimos na epistemologia de Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) e Uwe Flick (2009) que, em suma, conceituam pesquisa qualitativa como abordagem que, historicamente, se opõe ao pressuposto experimental como única base de explicação para os resultados de uma dada investigação. Esta definição é baseada na compreensão do objeto como fundamento subjetivo, na relação intrinsecamente dinâmica entre o mundo social e os agentes que conferem inteligibilidade aos objetos de estudo. Ela possibilita a compreensão do objeto de investigação em ciências humanas e sociais, envolto na aproximação de uma dada realidade da temática no *campo científico* a partir da qual, as manifestações advindas dos estudos revelam saberes, representações, atitudes e encontram na pesquisa qualitativa um método pertinente para o estudo.

Sobre outra dimensão que permeia este estudo, qual seja, a revisão sistemática de literatura (ou revisão narrativa), Eugênia Medina e Renê Pailaquilen (2010) apontam que esta se constitui na coleta, análises e sintetização do conhecimento de pesquisas já realizadas. Neste sentido, consiste em um método de pesquisa recomendado para estudos que realizam levantamento da produção científica disponível e a (re) construção de redes de pensamentos e conceitos, que articulam saberes de diversas fontes na tentativa de trilhar caminhos na direção daquilo que se deseja conhecer. Estudos desta natureza ²⁴ vêm ganhando espaço na área da pesquisa educacional no Brasil. Os autores que deles se ocupam, destacam que este tipo de pesquisa constitui caráter bibliográfico, sistemático, entendendo-a como

processo desenvolvido para identificar o assunto central de uma revisão da literatura, de interesse para a prática, realizando a busca e extração do mais relevante acorde aos critérios que têm sido auditados e respeitados por outros. Especificamente, é uma pesquisa em si mesma, com métodos planejados com antecipação e com um ensemble dos estudos originais, considerados como seus sujeitos. (MEDINA; PAILAQUILÉN, 2010, p. 02)

²⁴Estamos nos referindo a estudos, como o de Magda Soares (1989) que investigou a produção do conhecimento em teses e dissertações sobre Alfabetização no Brasil, em programas de pós-graduação, entre os anos de 1961 a 1989; a pesquisa coordenada por Marli André *et al* (1999), no final da década de 1990, que realizou mapeamento da produção sobre formação de professores. No cenário da segunda década do século XXI, destacamos o estudo de Amélia Artes e Jesús Mena-Chalco (2017) que buscou compreender a presença da temática das relações raciais nas dissertações e teses produzidas e registradas no banco de dados da CAPES; a Pesquisa Nacional sobre Educação para as Relações Étnico Raciais: o Estado da Arte, coordenada pelos professores Paulo Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda, no ano de 2018.

Além da compreensão presumida sobre este tipo de pesquisa, aponta-se que os estudos de revisão sistemática do conhecimento buscam identificar, sobretudo, convergências e divergências constantes dos objetos em análises, os avanços científicos, suas limitações e desafios, o modo como é representado no *campo* e os indícios e compreensões do conhecimento a partir dos trabalhos de teses e dissertações (MELO, 2006).

A Pesquisa Nacional coordenada pelos professores Paulo Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018), com a participação de NEAB's e demais entidades acadêmicas que trabalham com Educação para as Relações Étnico-Raciais, também se constitui como um estudo de revisão sistemática da produção do conhecimento publicado. Tal estudo aponta que a produção sobre esta temática “ainda não havia sido objeto de um processo denso, organizado e sistematizado que incluísse uma análise do que tem sido produzido após a sanção da Lei nº. 10.639/03. Faltava-nos uma investigação científica abrangente, em nível nacional” (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018, p. 16), de modo que se obtivesse um olhar acerca dos temas mais abordados, bem como daqueles que são pouco e mais privilegiados no conjunto dessas pesquisas.

No que concerne a pesquisa exploratória, esta opção demandou, inicialmente, o levantamento das produções científicas de teses e dissertações que correspondem ao material de análise. Para esta ação foi necessário definir as Plataformas BDTD e Sucupira CAPES como o *campo* de investigação para o trabalho. No primeiro momento, fora procedido o levantamento nos Programas de Pós-Graduação das áreas de Ensino e Educação da CAPES. Inicialmente, a escolha por estas áreas considerou nossa vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM-IEMCI-UFGA), que se constitui como um Programa de Ensino; a escolha da área de Educação ampara-se na interlocução de pesquisas que a temática comumente realiza na área. Este exercício de pesquisa nas plataformas gerou um quantitativo diminuto de teses e dissertações nas duas áreas, fator que poderia comprometer as análises estruturais da investigação, dada a natureza de um trabalho de tese.

Diante desta questão, decidimos ampliar o *campo* de levantamento dos trabalhos para além dos programas de Ensino e Educação, ou seja, estender para os

programas de Pós-Graduação da grande área de Ciências Humanas da CAPES, de modo geral. Assim, partindo do descritor de busca *formação continuada de professores para as relações raciais* nas plataformas citadas, esta estratégia culminou com a ampliação do número dos trabalhos de teses e dissertações o que, por fim, gerou um quantitativo satisfatório e passível para o encaminhamento da pesquisa. Após o levantamento, criamos e organizamos os trabalhos em um banco de dados²⁵, realizando, em primeiro momento, a leitura preliminar dos resumos e introdução dessas teses e dissertações, de modo a subsidiar as hipóteses, caminhos e informações necessárias para definir o objeto e o foco da pesquisa. Na composição do banco de dados, essas produções foram lidas e organizadas mediante temas, objetos, problemas de pesquisa, objetivos, dimensão teórico-metodológica, autores e *links* para acesso aos respectivos currículos *lattes* e a vinculação acadêmica dos agentes sociais que orientaram esses trabalhos.

O levantamento das produções acadêmicas de teses e dissertações foi realizado no período de novembro de 2017 a abril de 2020 nas Plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)²⁶ e do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, denominado Plataforma *Sucupira*²⁷. Essas produções constituem fontes primárias de levantamento e, inicialmente, esse investimento apresentou um quantitativo de 431 (quatrocentas e trinta e uma) ocorrências. Para identificar o volume das teses e dissertações cujo foco de investigação apresentava, em certa medida, aproximação com o objeto, no segundo momento realizamos leitura e separação desses trabalhos. Esse movimento apresentou um quantitativo final de 39 (trinta e nove) trabalhos, sendo 29 (vinte e nove) dissertações de mestrado e 10 (dez) teses de doutorado.

²⁵ Destacamos que a disciplina *Atelier de Pesquisa II*, ministrada pelo Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho e cursada como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB-UFPA) consubstanciou o aprendizado para criação de banco de dados de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

²⁶ A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi criada em 2002, por iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT). Atualmente conta com um acervo de 507.945 (quinhentos e sete mil, novecentos e quarenta e cinco) trabalhos relativos a teses e dissertações, fazendo desta plataforma a maior biblioteca digital do mundo. Os dados e informações estão atualizados e foram levantadas a partir do endereço eletrônico da BDTD na *web*: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 01maio 2019.

²⁷ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental para consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. A Plataforma Sucupira, reúne um Banco de Teses e Dissertações que compõe um acervo desde 2013. Mais informações sobre a Plataforma *Sucupira* no *site*: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 01maio 2019.

Para o levantamento das publicações de livros e artigos *qualis* trabalhamos no período de agosto de 2019 a junho de 2020 nas Plataformas *Sucupira* CAPES e *Google Acadêmico*. Para consubstanciar esse levantamento, trabalhamos, estritamente, com os mesmos descritores de buscas acionados no levantamento das teses e dissertações, ou seja, *formação continuada de professores para as relações raciais*. Na definição de trabalhos que integrariam o *corpus* do estudo, consideramos tão somente as produções que tratam sobre a temática e que possuem relação direta com o escopo deste estudo.

No que corresponde ao suporte metodológico, optamos em trabalhar com algumas técnicas da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2016). Essas técnicas condizem com as etapas que fundamentam o *tratamento das informações*, os quais correspondem a organização das produções acadêmicas, ao *processo de codificação e categorização dos dados*, de modo que, posteriormente, realizamos o processo de inferência e análise dos dados a partir do nosso aporte teórico-metodológico. Em Bardin (2016) Análise de Conteúdo é conceituada como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações de massa. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2016, p. 37).

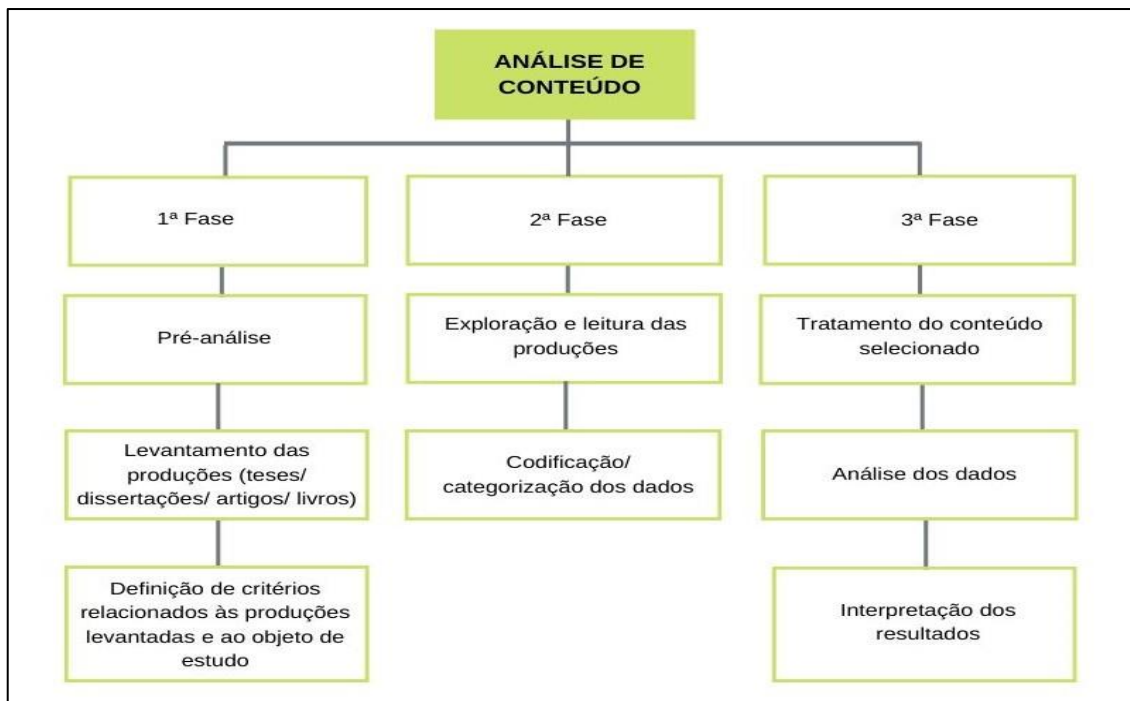
Tais técnicas se utilizam de procedimentos sistemáticos objetivos para descrição do conteúdo das mensagens advindas das teses e dissertações. Ao destacar que a comunicação em documentos deve ser considerada como processo e não como produto, Laurence Bardin (2016) aponta que este processo é permeado por discursos constantes das comunicações que, demandam análise que supere algumas limitações em relação a compreensão destas:

toda a comunicação estudada, não só ao nível dos seus elementos constituintes elementares (a palavra, por exemplo), mas também e, sobretudo, a um nível igual e superior à frase (proposições, enunciados, sequências) (BARDIN, 2016, p. 217).

A Figura 01 apresenta o esquema organizativo do percurso de trabalho no método da Análise de Conteúdo pensado por Bardin (2016), demonstrando o percurso analítico realizado para o levantamento das produções, seleção do *corpus* que corresponde as mesmas, categorização das informações que se desvelaram como

conteúdo propício para análise e inferência dos resultados. Estes, por sua vez, correspondem aos dados interpretados sob a égide da literatura especializada da formação continuada para as relações raciais e do aporte teórico que circunda o objeto do estudo.

FIGURA 01: Esquema organizativo das técnicas de Análise de Conteúdo utilizadas no estudo



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2020)

O tratamento do material nesta etapa corresponde a “um elo” entre os dados das teses, dissertações, livros e artigos que compuseram o *corpus* desta investigação e a definição teórico-metodológica da pesquisa. No que corresponde à definição teórica, para análise dos dados empíricos, trabalhamos com a epistemologia de Pierre Bourdieu (1983; 2003; 2004; 2007; 2011) especialmente, por meio dos conceitos de *habitus*, *campo* e *campo científico*. Além deste, o conceito de *Representação* de Roger Chartier (1991, 2011a), subsidia teoricamente a análise dos dados.

A perspectiva de Pierre Bourdieu sobre *campo* compreende que a sociedade é constituída por diversos campos, espaços em que se encaminha o jogo das relações entre os agentes e grupos de agentes, de acordo com seus interesses (BOURDIEU, 2007). O conceito de *campo* apresenta relação com o conceito de *habitus*, na medida em que o *campo* se constitui espaço para o *habitus*, que, na formulação do autor

consiste em “uma disposição geral” (BOURDIEU, 2003, p. 211) que funcionará como uma matriz de percepção, de orientação e de ação.

Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas a disputar o jogo, dotadas de *habitus* que impliquem o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89).

A experiência social dos agentes se estabelece como dimensão estrutural do conceito de *habitus*. Inicialmente, este conceito nos ajuda a compreender as discussões, inserção e o repertório dos agentes pesquisadores sobre a temática em articulação com o objeto da tese, construída a partir do modo como aqueles agentes internalizam o sentido das discussões sobre a temática e a redefinem a partir do engendramento ativo de seus objetos de pesquisas. A compreensão do *habitus* em Bourdieu (2011) corresponde às experiências dos agentes em seus processos de socialização, ou seja, ele é determinado pelas experiências efetivas de cada agente ou grupo de agentes que formam o *campo*. O *habitus* em Bourdieu (*idem*) revela comportamentos, percepções, conhecimentos. Apresenta-se como instrumento para pensar a relação entre os agentes pesquisadores e a mediação entre os condicionantes sociais exteriores e a subjetividade dos mesmos. Auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente.

Esses agentes são dotados de *habitus* social e científico, pois conformam os Programas de Pós-Graduação como espaços institucionais e simbólicos, dotados de *culturas de produção* hegemônica no *campo científico* (BOURDIEU, 2007). No entanto, não se deve compreender como instituições que fomentam conhecimento científico em um dado abstrato, muito pelo contrário. Elas se definem pelo movimento dos pesquisadores que ditam o ritmo deste *campo científico*, deste lugar. Bourdieu (2007) compreende que por meio do *habitus* dos agentes – os pesquisadores, no caso deste estudo – podemos compreender as práticas incorporadas pelos mesmos, as quais, no que se refere ao objeto da presente investigação, movimentam o sentido da temática da formação continuada para as relações raciais nas pesquisas.

O *habitus*, como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas, se apresenta como sistema de esquemas adquiridos que funciona, em nível prático:

como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação, que significa construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos (BOURDIEU, 2004, p. 26).

O *habitus* mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro, sem nem mesmo precisar colocar a questão nesses termos (BOURDIEU, 2004, p. 24).

O agrupamento de esquemas de pensamento e de disposições constituídas no *campo*, historicamente acumulados pelos agentes no percurso de suas trajetórias e dos grupos com os quais dialogam, formam e podem ser chamados de *habitus*. Portanto, dentre outras questões, os conceitos de Pierre Bourdieu nos ajudam a entender o lugar ocupado pela temática nos programas de pós-graduação, por meio dos trabalhos apresentados, bem como a trajetória dos agentes no *campo* e a constituição dos programas. Tais programas e suas linhas de pesquisas se apresentam como *campo* privilegiado no que tange a investigação, debate e reflexão das produções sobre formação continuada de professores. Pautamo-nos na compreensão desta formação como elemento basilar para definição de estratégias²⁸ voltadas a diversidade na educação, especialmente aquelas que correspondem às relações raciais.

O conceito de *campo* amplia a dimensão sociológica de *habitus* e consiste em um espaço de definição micro, ligado a um cenário de dimensões superiores. Para Bourdieu (2003) *campo* é germinado pela socialização do *habitus* e pela ação ativa dos agentes que legitimam as regras definidas pelos grupos daquele *campo*, gerando o que o autor chama de “poder simbólico”. Este define a intersubjetividade que movimenta a produção neste cenário. *Campo* constitui um espaço conformado pelos diferentes agentes que possuem atribuições distintas e que nele definem as regras do lugar. As práticas ou estratégias desenvolvidas pelos agentes no *campo* terão sentido de validade confirmada ou refutada a depender da posição ocupada por esses agentes no *campo*.

²⁸ *Estratégia* é definida na perspectiva de Pierre Bourdieu (1983) como práticas estruturadas, ou conjunto de ações ordenadas, que os agentes desenvolvem a partir de um *habitus* adquirido, com o objetivo de prospectar vantagens ou lucros a partir das regras do jogo do *campo* (BOURDIEU, 1983).

Entendendo que o *campo* se caracteriza por uma relação na qual todas as forças são mobilizadas para que o *campo* seja defendido arduamente e se perpetue, esta atmosfera é definida por conflitos entre agentes de maior e menor idade, ortodoxos e heterodoxos, de maior e menor capital, etc. Por conseguinte, o *campo científico* se constitui como uma dimensão do *campo*. Bourdieu (2004) orienta que “o *campo científico* é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações, etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões externas, sejam de que natureza forem, só se exercem por intermédio do *campo*” (BOURDIEU, 2004, p. 21). Nesse espaço se definem as regras sociais assumidas pelas universidades e os Programas de Pós-Graduação. É nesse *campo* que ganha forma o jogo das práticas, em que é preciso desconfiar do discurso público hegemônico ditado pelas forças que imprimem sentido próprio, pois o discurso tende a interferir sobre as práticas dos agentes no *campo*, que são os pesquisadores que pensam e fomentam objetos de pesquisas.

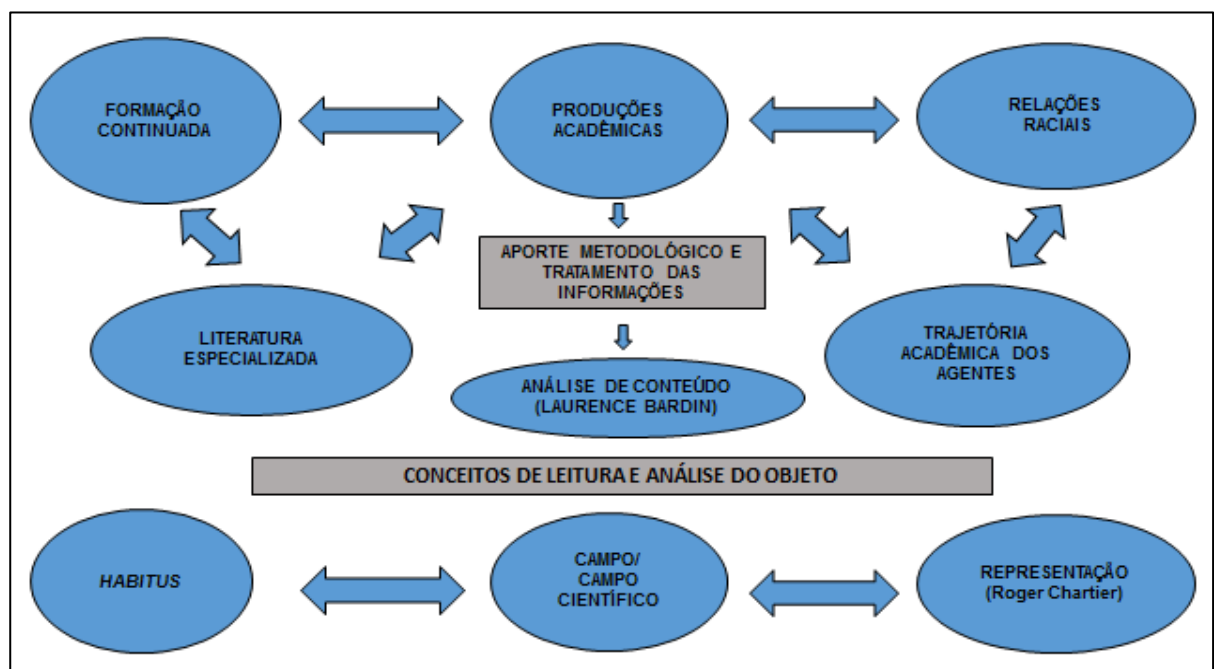
Na perspectiva de Pierre Bourdieu, há existência de hierarquia no *campo científico*, que corresponde a uma dimensão, dentre outras existentes, do *campo* de produção de bens simbólicos. Para o autor, o modo pelo qual se constitui a gênese do *campo científico* é que define a construção dos signos, por meio de regras acordadas entre os agentes. Esta conceituação amplia a compreensão das regras que definem a produção das pesquisas sobre a temática da formação continuada para as relações raciais, ressaltando a impossibilidade de entender o *campo* desarticulado do *habitus*.

Além desta articulação, um diálogo se apresenta entre as formulações de Bourdieu e as formulações de Roger Chartier (1991), relativas ao conceito de *Representação*. Este conceito se origina do investimento que Chartier realiza na superação da dicotomia interpretativa da historiografia pontuada nas abordagens estruturalistas e fenomenológicas. Para superar este dualismo interpretativo de um dado objeto histórico, o autor aponta a necessidade de “considerar os esquemas geradores dos sistemas de classificação e de percepção como verdadeiras ‘instituições sociais’, incorporando sob a forma de representações coletivas as divisões da organização social” (CHARTIER, 1991, p. 12). Essas representações se constituem como “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social” (*idem*),

ou seja, matrizes construídas pela percepção social dos agentes, que intervêm de forma ativa na investigação inteligível dos objetos, no curso de suas pesquisas.

Essa epistemologia do conceito perpassa por entender os signos ausentes ou presentes na história social na qual os fenômenos estão em curso. Na ausência, a representação constitui uma “distinção clara entre o que representa e o que é representado” (CHARTIER, 1991, p.13). Corresponde a uma estratégia de identificar “um objeto ausente substituindo-lhe uma ‘imagem’ capaz de repô-lo em memória ou de ‘pintá-lo’ tal como é” (*idem*). Trabalhar com este conceito nos ajuda a compreender de que modo os agentes pesquisadores representam os objetos de suas pesquisas no curso de sua trajetória social, acadêmica e de suas práticas. Esse investimento é fundamentado na ação de leitura, categorização, análise e interpretação das teses e dissertações. Como matrizes de pensamentos, as *representações* que os agentes constroem nesses trabalhos, constituem simbolismos de sentidos no *campo* das pesquisas sobre formação continuada para as relações raciais. Compreender esse simbolismo se constitui como interesse estratégico nesta pesquisa. Para favorecer a compreensão do leitor, ilustramos, na Figura 02²⁹, o investimento que este estudo realiza:

FIGURA 02 – Representação metodológica e analítica do estudo



FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2020)

²⁹ Esta figura representa a organização e engendramento metodológico assumido no estudo, considerando as categorias de análises, a estrutura e os conceitos constantes de suas seções.

Demarcada a definição teórico-metodológica do estudo, cumpre destacar a relevância acadêmica e social dele. Na dimensão acadêmica, o estudo justifica-se em aspectos que, inicialmente, consideram o processo de ascensão das discussões sobre formação de professores e relações raciais, impulsionadas pela promulgação da Lei Federal nº. 10.639/03, que altera a LDB em seu art. 26A, instituindo a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e africana” nos currículos das redes de ensino do país. O estudo também se constitui como relevante por ocupar um lugar estratégico nos princípios e recomendações do Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), no que toca a diversidade cultural e social como discussão necessária para formação de quadros qualificados nos Programas de Pós-Graduação, de modo a ampliar investigações para as diferenças, pautadas na “diversidade ambiental e cultural, devendo substituir processos de formação arcaicos e inadequados diante da realidade nacional” (CAPES/PNPG, 2010, p. 63).

Além destes aspectos de relevância, convém destacar o documento do INEP/MEC/SINAES que trata sobre os Instrumentos de Avaliação dos cursos de Graduação³⁰, especialmente os de licenciatura (2017), na demanda por orientações sobre os processos de avaliação da formação de professores em diferentes dimensões e aspectos, dentre esses os de formação para diversidade racial.

Articuladas a essas políticas, pesquisas organizadas em âmbito nacional por Nilma Gomes (2012a) e Paulo Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018) problematizam o *campo* da Educação das Relações Raciais com focos distintos. Elas investigam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas brasileiras em consonância com a Lei Federal nº. 10.639/03 e a produção do conhecimento advinda da temática em artigos, teses e dissertações publicadas nos últimos anos. Como destacamos anteriormente, outras pesquisas publicadas em formato de artigos, como as de Ana Paula Mendonça (2011); Franklin Thijm e Wilma Coelho (2014); Tânia Müller (2015); Amélia Artes e Jesús Mena-Chalco (2017) e Wilma Coelho e Nicelma Brito (2019) investigam a presença, expansão e produção do conhecimento sobre a

³⁰ Destaca-se que esse documento normatiza os processos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, na modalidade licenciatura. O Indicador 1.5, constitui os Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância - conteúdos curriculares da formação. Disponível em: <http://inep.gov.br/instrumentos>. Acesso em: 03 jan. 2020.

Educação das Relações Raciais na literatura e nos trabalhos publicados em artigos, teses e dissertações.

Este estudo dialoga com as pesquisas citadas, no entanto, ele se distingue e avança no conhecimento científico pelo fato de se propor a investigar o modo pelo qual as pesquisas de teses e dissertações, produzidas no Brasil, têm conferido atenção à formação continuada, como modalidade articulada a um *campo* de discussões social, histórica e politicamente silenciadas³¹ no Brasil. Tais estudos possibilitam a compreensão relativa ao fomento empreendido pelas pesquisas da temática articulada às relações raciais; a relação com as recomendações do Documento de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (BRASIL, 2018); a interlocução estabelecida com as orientações do Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2010) sobre a importância do investimento em pesquisas que apontem para a inter (multi) disciplinaridade, com “atenção à diversidade curricular e às formações mais compatíveis com o conhecimento já disponível, bem como incentivando a implantação e expansão de programas de formação multi, inter e transdisciplinares” (PNPG, 2011, p. 293).

Por outro lado, a relevância social do estudo reside, inicialmente, em se discutir questões relativas ao *campo* da Educação para as Relações Raciais em uma perspectiva de subverter dimensões historicamente privilegiadas nas pesquisas e alheias a esse *campo* (SILVA, 2003). Assim, o empreendimento do estudo reside nas dimensões orientadas pela Lei nº. 10.639/03, que conclama a efetividade de valorização dos estudos afro-brasileiros e africanos na Educação nacional. No entanto, tal efetividade depende de pesquisas no *campo*, que proponham abordagens educativas para o enfrentamento pedagógico do racismo na formação continuada de professores. Compreender como a produção do conhecimento sobre a temática tem se conformado no Brasil, decorridos quinze anos da Lei nº. 10.639/03, nos parece um esforço que denota a relevância da contribuição social, na articulação com as pesquisas já realizadas, com as quais este estudo busca coadunar-se.

Além disso, a relevância da pesquisa apresenta-se também para o *campo* específico da Educação em Ciências – área de concentração a qual se encontra

³¹ Afirmativa observada nos trabalhos de Vera Maria Candau (1998); Petronilha Silva (2007); Ana Canen (2011) e Nilma Gomes (2012a)

vinculada a presente tese junto à Universidade Federal do Pará – à medida que desvela discussões sobre a Educação das Relações Raciais articuladas à docência e à formação docente, contribuindo para a reflexão do ensino, de maneira geral, e do ensino de Ciências em uma perspectiva de diversidade, de maneira específica, uma vez que possibilita aos docentes, tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, conhecer o estado do conhecimento aqui proposto, bem como compreender os seus desdobramentos na ação pedagógica.

No ensino de Ciências, tais desdobramentos podem ser refletidos na promoção de práticas formativas e pedagógicas que incorporem uma visão ampla do que é a Ciência, e seu respectivo ensino, em todos os níveis e modalidades, ultrapassando, assim, a compreensão fragilizada e fragmentadora que a reduz à condição de disciplina ou componente curricular, visto que conceber a Ciência implica compreendê-la constituída e estruturada na historicidade e nas relações de diversidade inscritas no *campo* educacional e cultural.

Nesse sentido, entendemos que estudos que versam sobre a produção do conhecimento das relações raciais, como o aqui apresentado, se constituem como relevantes para a Educação e para o ensino de Ciências porque inflexionam questionamentos sobre a visão simplificadora de Ciência, centrada na estrutura racista e preconceituosa das sociedades enraizadas na colonização e visão de mundo eurocêntrica, assim como promovem os questionamentos sobre o *habitus* constituído historicamente em estruturas estruturadas, colonizadas e colonizadoras, que continuam sendo reproduzidas nos espaços formativos. Ao possibilitar essas reflexões, este estudo apresenta-se, portanto, como instrumento oportunizador de enfrentamento pedagógico na área da Educação em Ciências, na medida em que desvela as potencialidades e lacunas existentes na produção do conhecimento científico voltado para a temática articulada às relações raciais e que são refletidos nas práticas sociais e docentes, permitindo pensar a Ciência em sua amplitude e complexidade.

Ademais, ressalta-se ainda a relevância desta tese pelo fato de estar vinculada à linha de pesquisa intitulada Cultura e Subjetividade da Educação em Ciências que, coadunando com o que fora destacado nos parágrafos anteriores, enfoca a compreensão da Ciência em sua perspectiva cidadã, apresentando-se à sociedade como instrumento de luta pelos direitos e enfrentamento da pseudoneutralidade e dos

dogmas racistas e preconceituosos que embasam a perspectiva tradicional, visto que é preciso trazer à baila a necessidade de compreender a natureza da Ciência em sua dimensão política e emancipatória, a fim de torná-la instrumento de resistência à cultura hegemônica e à estrutura racista quando aplicada à prática dos agentes sociais e, especificamente, dos docentes, transformando-se, deste modo, em subsídio para o enfrentamento pedagógico da diversidade.

No que toca a trajetória profissional, a experiência como docente da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e como coordenador pedagógico na Rede Municipal de Ensino de Belém (SEMEC) concorreu, inicialmente, para o interesse em trabalhar com a temática da formação continuada de professores, a partir do projeto de tese apresentado na seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/IEMCI/UFPA), no ano de 2016. O ingresso no Programa de Doutorado acadêmico e, posteriormente, no Núcleo de Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA), em 2016, possibilitou a interlocução da formação continuada com as relações raciais. A definição deste objeto de tese e a nossa inserção em contextos de pesquisas com a temática das relações raciais ocorreram em razão do investimento e do capital intelectual de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos pela orientadora da tese, Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho. Aliadas a este movimento, as atividades em disciplinas obrigatórias e eletivas cursadas no Programa e em outros, como no Programa de Pós-Graduação em Educação Básica e no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da UFPA³²; os trabalhos em seminários, sessões de estudos e orientações individuais e coletivas³³; o investimento social e o acadêmico formativo³⁴ dispensados pelo Núcleo GERA correspondem às ações que marcam o percurso com o objeto. O ingresso como docente efetivo do

³² Em recomendação dada pela orientadora, cursamos as disciplinas *A Educação Básica Brasileira e Atelier de Pesquisa I e II* (PPEB – 2016 e 2017) e a disciplina de *Formação continuada de professores da Educação Básica* (PPGED-2016).

³³ Os registros existentes no banco de dados apresentam a realização de 142 (cento e quarenta e duas) orientações individuais, coletivas e sessões de estudos diretamente ligados à qualificação deste objeto de estudo, coordenados pela orientadora, no período de fevereiro de 2016 a dezembro de 2020.

³⁴ Este investimento perpassa pelo aprendizado, como tutor, nas ações do Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais, em 2016; como professor formador no Curso de Aperfeiçoamento para as Relações Étnico-Raciais na Escola Básica, em 2018; como monitor no Programa de Formação Continuada da PROEG/UFPA, voltado para professores recém ingressantes da Universidade Federal do Pará e nos cursos de Planejamento da Educação Superior, ministrado pela Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho, nos municípios de Abaetetuba, Belém, Bragança, Capanema, Cametá, Castanhal e Salinópolis, nos anos de 2017 a 2018.

Ensino Superior, da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), no *campus* de Capanema, se origina a partir da inserção no Programa e no Núcleo GERA.

Os processos de formação/orientação com a orientadora e os encaminhamentos para vinculação a associações de pesquisas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), também se constituíram como relevantes na definição do objeto de tese. Composto o quadro de trabalhos realizados por pesquisadores do Núcleo GERA, este estudo contribui para investigação e ampliação das discussões trazidas, anteriormente pela literatura especializada, por pesquisadores como: **1) Nicelma Josenila Costa de Brito (2018)**, que analisou a formação de professores no período de 2003 a 2013, em Estado da Arte, por meio de periódicos *qualis* A1 à B5, teses e dissertações e eventos relativos à temática durante os dez primeiros anos de vigência da Lei nº. 10.639/2003; **2) Franklin Eduard Auad Thijm (2014)**, que investigou os trabalhos de teses e dissertações em diálogo com a Educação para as Relações Raciais entre os anos de 2004 a 2013 e; **3) Marcela Silva da Conceição (2018)**, que mapeou estudos de teses em interlocução com a Lei nº. 10.639/03 e a Educação Básica na Região Nordeste.

As interlocuções estabelecidas nas atividades desenvolvidas no Núcleo GERA, encaminham desafios ao desdobramento dos estudos produzidos no âmbito deste NEAB. A assunção deste desafio se concretiza neste estudo, em relação às pesquisas acima mencionadas, cujos objetos se aproximam do objeto ora investigado, e se distinguem nos seguintes aspectos: em relação ao trabalho produzido por Brito (2018), o presente estudo se distingue no que tange às especificações da modalidade investigada: a formação continuada de professores. Em relação ao estudo de Thijm (2014), este estudo inflexiona análises dos trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação de Ciências Humanas, em sua maior parte nos programas enquadrados pela CAPES nas áreas de Ensino e Educação. A ampliação assumida, no que tange a pesquisa de Conceição (2018), é que o estudo agrega teses, dissertações, artigos e livros sobre a temática da formação continuada no *campo* da Educação para as Relações Raciais.

O investimento de estudos da literatura sobre a temática e o levantamento dos trabalhos nas bibliotecas digitais não identificou pesquisas que denotassem dubiedade com o objeto de estudo ora apresentado. Neste aspecto, a produção do

conhecimento no tocante a formação continuada de professores para as relações raciais, na Universidade Federal do Pará (UFPA) e, em especial, no Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), apresenta-se como relevante no *campo científico*, como construto de pesquisas que pautem a diversidade na Pós-Graduação, demanda que corresponde às orientações advindas do Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020).

Em linhas gerais, a introdução do estudo apresentou o planejamento da pesquisa, destacando o objeto; a problematização circunstanciada; o enfrentamento conceitual que estrutura o estudo; as hipóteses; objetivos e arcabouço teórico-metodológico que nortearão a concretização do trabalho.

Esses empreendimentos concorreram para a tessitura do texto sob a seguinte organização, em seções: a **primeira seção**, intitulada *A literatura especializada da formação continuada de professores para as relações raciais*, apresenta um levantamento teórico das discussões sobre formação continuada de professores, as principais tendências que vêm sendo abordadas nesta literatura e como a temática tem estabelecido uma interlocução com as relações raciais; como complementação a essa discussão da literatura, apresenta os resultados do levantamento de publicações em livros e artigos *qualis* que tratam, de algum modo, sobre formação continuada e relações raciais em suas discussões. O objetivo da seção é *circunstanciar os aspectos teóricos e os principais aportes da temática da formação continuada de professores para as relações raciais, no que tange a literatura especializada e as publicações em artigos qualis e livros levantados no período*.

A **segunda seção**, sob o título *Mapeamento de teses e dissertações sobre formação continuada de professores para as relações raciais (2004-2018)*, apresenta o levantamento circunstanciado dos trabalhos em teses e dissertações, os programas de pós-graduação a partir dos quais se originam, a organização dos dados, bem como as principais categorias de análise que emergem desses trabalhos. O objetivo consiste em *identificar a conformação dos trabalhos de teses e dissertações sobre formação continuada de professores para as relações raciais publicados no período citado, a origem regional e institucional desses trabalhos e as categorias advindas dos mesmos, considerando seus objetos em interface com a temática*.

Por fim, a **terceira seção**, que corresponde ao título *Formação continuada de professores para as relações raciais nos programas de Pós-Graduação e no percurso profissional dos professores* apresenta a constituição dos programas, suas linhas de pesquisas e seus conceitos CAPES; apresenta, também, o modo como esses programas, por meio de seu corpo docente, estabelecem interlocução com a temática da formação continuada de professores para as relações raciais, considerando os projetos de pesquisas, extensão e produções científicas dos mesmos. O objetivo desta seção reside em *abstrair a presença da temática nos programas de pós-graduação e as interlocuções assumidas pelos professores sobre a mesma, considerando a trajetória desses agentes no campo de seus projetos e produções científicas.*

SEÇÃO I

2 A LITERATURA ESPECIALIZADA³⁵ DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

A produção de um trabalho científico, como se sabe, tem como ponto focal o estabelecimento dos objetivos de pesquisa. São os objetivos que determinam o posicionamento inicial do pesquisador. Estabelecidos os objetivos é forçoso reconhecer o aspecto cumulativo do conhecimento científico, ou seja, é necessário tomar como base os avanços já realizados e, por que não, as limitações dos estudos anteriormente dedicados ao tema. Por esta razão é quase impossível pensar uma monografia, uma dissertação, uma tese ou outro trabalho acadêmico ou científico sem a necessária revisão de literatura. (MOREIRA, 2004)

Estudos teóricos e metodológicos sobre revisão de literatura constituem estratégias que conformam a base do *campo* sobre um dado objeto de pesquisa. Dimensionar o modo como se originam essas discussões, o percurso das mesmas e os aspectos daquilo que se têm, atualmente, define este *campo*, possibilitando entender as contribuições que a literatura especializada confere ao objeto, ação necessária de pesquisa que busca conhecer, teórica e sistematicamente, fenômenos a serem estudados, seja em seus avanços, seja em suas limitações, conforme indica a epígrafe que abre esta seção.

Sendo assim, esta seção objetiva *circunstanciar os aspectos teóricos e os principais aportes da temática da formação continuada de professores para as relações raciais, no que tange a literatura especializada e as publicações em livros e artigos qualis levantados no período*. Este objetivo apresenta as tendências atualmente existentes no *campo* desta temática e o modo como ela tem estabelecido interlocução com as questões referentes às relações raciais. De modo a complementar a discussão conformada pela literatura, e considerando o período de quinze anos – 2004 a 2018 – apresentamos os resultados do levantamento de publicações em livros e artigos *qualis* neste período, que tratam, de algum modo, sobre formação continuada e relações raciais em suas discussões.

³⁵ Cumpre destacar que literatura especializada se constitui como a conformação das discussões teóricas estruturais e basilares sobre a temática discutida, de modo que este exercício possibilita identificar discussões mais ou menos recorrentes no *campo* de determinada temática. Este investimento fundamenta a definição e estrutura do objeto de estudo (FERREIRA, 2002).

Para o levantamento das publicações de artigos *qualis* e livros trabalhamos no período de agosto de 2019 a junho de 2020 nas Plataformas *Sucupira* CAPES e *Google Acadêmico* ³⁶. Para dimensionar esse levantamento, trabalhamos, estritamente, com os mesmos descritores de buscas que definiram o levantamento das teses e dissertações, ou seja, *formação continuada de professores para as relações raciais*. Na consideração de trabalhos como parte do *corpus* do estudo, consideramos tão somente as produções que tratam sobre a temática e que possuem relação direta com o escopo deste estudo.

No que toca aos procedimentos de análises dos dados, estruturamos o trabalho por meio de duas categorias teóricas centrais, quais sejam: *formação continuada de professores*, à luz de Bernadete Gatti (2008, 2010, 2016, 2017) e Marli André (1999, 2002); *formação de professores e relações raciais*, em Petronilha Silva (2003), Nilma Gomes (2005) e Wilma Coelho (2009).

Para fundamentar teoricamente o levantamento, iniciamos com a definição dos conceitos de formação inicial e continuada como distinção entre essas modalidades. Apresentamos o início das preocupações com a formação de professores como fundamento para entrada nas discussões sobre a temática da formação continuada, uma vez que esta se constitui como extensão e *campo* dos problemas havidos na etapa inicial de formação (ANDRÉ *et al*, 1999; GATTI, 2008; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; COELHO; SOARES, 2016). Antes de tratar especificamente sobre o que propomos, entendemos como ação necessária a reflexão do percurso que constitui a formação de professores no Brasil, uma vez que a compreensão deste cenário possibilita a abertura das discussões que engendram, especificamente, a temática deste estudo.

2.1 A dimensão conceitual sobre formação inicial e continuada de professores

³⁶ A participação no *Treinamento para o uso do Portal de Periódicos da CAPES*, ministrado pela Bibliotecária *Maria de Lourdes Cunha da Costa*, em agosto de 2019, na Biblioteca Central da UFFA contribuiu para a qualificação do trabalho de levantamento das produções de teses, dissertações, artigos *qualis* e livros nas plataformas citadas. O treinamento é ofertado periodicamente pela instituição e se destina à alunos da Graduação, Pós-Graduação, professores da UFFA e demais interessados.

Formação de professores constitui um conceito amplo, distinto, que pode ser compreendido por meio do ensino e de práticas realizadas por profissionais no desenvolvimento da profissão (ANDRÉ *et al*, 1999). *Formação inicial* é entendida como primeira etapa da formação profissional, momento no qual ocorre o ensino de conhecimentos teóricos e práticos, articulados ao estágio supervisionado curricular, que levem ao desenvolvimento de competências necessárias para o ingresso na profissão (GATTI, 2008, 2010; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; SAVIANI, 2009; LIBÂNEO, 2018).

Formação continuada consiste em uma modalidade formativa que possibilita a consecução dos estudos teóricos e práticos, com vistas ao aperfeiçoamento profissional. Esta modalidade é comumente realizada em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* oferecidos pelas universidades, na escola como espaços de formação em serviço, por meio de cursos em Educação à Distância (EaD), programas de formação oferecidos pelos sistemas de ensino, propostas organizadas por empresas de consultorias, etc (HYPOLITTO, 1999; 2003; GATTI, 2008).

No que tange às fragilidades da formação inicial, os trabalhos de Leonor Tanuri (2000), Dermeval Saviani (2009) e Otaíza Romanelli (2010), afirmam que a atenção com esta etapa da formação no Brasil advém do século XIX, com a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que determinava a existência de escolas em todas as cidades, vilas e lugares populosos das províncias do Império bem como o perfil de trabalho esperado para a docência.

Esses autores afirmam que por meio da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930³⁷, a inauguração dos Institutos de Educação nas primeiras universidades brasileiras – acompanhadas dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas neste período – a formação de professores inicia uma trajetória de reformulação, inspirada na literatura e experiências internacionais (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; CUNHA, 2013), objetivando alterar o contexto social, político e acadêmico³⁸. A criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

³⁷ Os registros acerca da memória do Ministério da Educação constam em seu *site* oficial. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33646-francisco-luis-da-silva-campos>. Acesso em: 06 ago. 2020.

³⁸ Esta afirmativa de Dermeval Saviani (2009) se refere à criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade de Brasília (UnB), em 1935, que se constituíram como estratégia de enfrentamento dos problemas sociais e educacionais no país, bem como encaminhamento para a demanda formativa de quadros qualificados para a formação de professores (SAVIANI, 2009).

Educacionais – INEP (órgão ligado ao MEC) em 1938, alicerça o trabalho de apoio às pesquisas em Educação desenvolvidas pelas universidades, para o desenvolvimento das políticas educacionais.

No tocante a esse período, a institucionalização da formação de professores, com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº. 8.530/1946), que instituiu a educação primária e secundária³⁹ no país, indicou os espaços institucionais da formação de professores e definiu sua estrutura curricular mínima, de modo que esta formação estivesse, a partir de então, na centralidade do Estado Brasileiro e ocorresse sob suas diretrizes de orientações. Tal organização é considerada na publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 4.024/1961.

Este cenário da formação se altera por meio do golpe militar de 1964, cujo resultado impõe ajustes estruturais no sistema de ensino do Brasil. A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 5.692/1971 encaminha esses ajustes⁴⁰ no *campo* da formação de professores, por meio dos seus currículos e objetivos formativos alinhados à perspectiva tradicional. Decorridos vinte anos de governo militar, as características do projeto político institucional para formação de professores ainda se mantinham pautadas no perfil tradicional e de distanciamento dos problemas sociais, privilegiando competências técnicas como pré-requisitos esperados para o desenvolvimento da prática docente (GATTI, 2008; 2010; NOSELLA, 2005; SAVIANI, 2008).

Resistências a este cenário procediam dos movimentos sociais contrários ao projeto, cuja organização se dava, basilarmente, no interior das entidades representativas da classe docente e nas pesquisas da pós-graduação. Guiomar de

³⁹No tocante às orientações desta Lei, compreende-se que a formação para Ensino Normal se apresentava de modo colegiado e possuía atribuições específicas entre as instituições: “Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação. § 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal. § 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginasial do ensino secundário. § 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 ago.2020.

⁴⁰ Cabe destacar que, dentre outras questões, esses ajustes perpassam, estruturalmente, pela alteração do sistema de ensino empreendido pela referida Lei, modificando as nomenclaturas de ensino primário e médio para ensino de 1º e 2º graus, nesta ordem.

Mello (1982) argumenta que tais resistências reconheciam a procedência dos saberes técnicos como necessários à formação, no entanto, esses saberes careciam de reflexões críticas da conjuntura política, de modo que houvesse uma dimensão epistemologicamente ampliada da formação (MELLO, 1982; NOSELLA, 2005).

Esta dimensão desponta em estudos como os de Vera Candau (1998), que organizou discussão sobre o magistério no cotidiano docente, dimensionando a formação inicial e continuada de professores como tendências da década de noventa; Marli André *et al* (1999), que pesquisou temas recorrentes e emergentes advindos de teses, dissertações e artigos na década citada; Guimar de Mello (2000) que tratou das tendências no *campo* da formação de professores no início do século XX; Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009) que investigaram as características da formação de professores no Brasil, dentre elas a formação continuada e Wilma Coelho e Carlos Silva (2016) que discutem, de modo sucinto, o tema da formação de professores no período de trinta anos (1970 a 2000), apresentando as características e desafios atuais.

Os autores apontados acima destacam que a formação de professores tem se ampliado em discussões e volume teórico nas décadas de 1970, 1980 e 1990, como resultado da introjeção de epistemologias críticas da literatura nacional e internacional⁴¹. Esta literatura corresponde a uma dimensão das discussões que têm sido realizadas sobre o tema, contribuindo para a elucidação do *campo* e ampliação do diálogo educacional, somadas ao cenário de institucionalização das pesquisas, que perpassam por três momentos históricos: a criação do INEP e dos Centros Regionais de Pesquisa, em 1938 e 1956, respectivamente, e o surgimento dos Programas de Pós-Graduação na década de 1970 nas universidades (ANDRÉ, 2006).

Parte desta literatura era condicionada, epistemologicamente, pela crítica educacional de base democrática e popular. Esta crítica revelava enfrentamentos políticos e sociais por meio de projetos de formação, impulsionados, nas décadas subsequentes, pelo processo de redemocratização do país, que marca o fim do regime ditatorial, a abertura das discussões para a nova Constituição Federal e a Lei nº.

⁴¹ Estamos nos referindo às bases teóricas e epistemológicas que tratam sobre formação e desenvolvimento profissional, advindas dos professores portugueses Antônio Nóvoa e Maria Teresa Estrela; os professores espanhóis Francisco Inbernon, Carlos García, Gimeno Sacristan, e do professor canadense Maurice Tardif.

9.394/1996, que estabelece as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional (GATTI; BARRETO, 2009).

No cenário dos anos 2000 a literatura acerca da *formação de professores* estrutura-se por meio de categorias que ampliam a discussão. São elas: *identidade e profissionalização; políticas de formação de professores; história da formação; saberes docentes; desenvolvimento profissional; currículo; diversidade; formação inicial e continuada de professores*, etc. Tais categorias iniciam suas discussões na década de 1990, estando presentes na literatura especializada e aporte teórico sobre *formação de professores* a partir de Antônio Nóvoa (1991a, 1991b), Bernadete Gatti (1997, 2001, 2008), Vera Candau (1998), Marli André (2002, 2006), Marli André *et al* (1999), Philippe Perrenoud (2000), Ana Canen (2001); Dermeval Saviani (2008, 2009), Francisco Imbernón (2009, 2010), Otaíza Romanelli (2010). Sobre formação de professores e relações raciais em Petronilha Silva (2007, 2018); Nilma Gomes (2005, 2017a); Anete Abramowicz e Nilma Gomes (2010); Wilma Coelho (2005, 2010, 2018); Wilma Coelho e Carlos Silva (2015); Wilma Coelho e Mauro Coelho (2008); Wilma Coelho e Nicelma Soares (2016). Esses autores tratam do tema da formação de professores, mas ressalta-se que se distinguem em seus objetos, em específico.

As discussões trazidas por essa literatura não se constituem como lineares, e ainda que as investigações como diversidade, etnia, raça e gênero, articuladas à formação de professores sejam reduzidas no *campo* (ANDRÉ *et al*, 1999; SISS, 2008; COELHO; SILVA, 2016), dentre as discussões existentes, destacam-se os desafios como alterações nas propostas formativas dos cursos de formação inicial e continuada, por meio dos currículos⁴² que as direcionam, no sentido de atingir um conjunto de sujeitos e de questões culturais que, historicamente, se encontram distantes do protagonismo social e político que envolve os caminhos da formação de professores no Brasil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ; 2011). Em que se considerem esses desafios, Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009), Dermeval Saviani (2009), Nilma Gomes (2012a), Wilma Coelho e Carlos Silva (2016) afirmam que os problemas da formação de professores são conjunturais e se mantêm presentes nos projetos institucionais dos cursos de licenciaturas, especialmente pela invisibilidade de temas voltados à diversidade nos currículos e objetivos formativos. Esses autores destacam

⁴²Observa-se que a concepção epistemológica de currículo defendida pelos autores corresponde a dimensão dialógica, crítica e de diversidade cultural.

que o papel desempenhado pelos professores formadores de novos professores precisa ser problematizado, considerando as limitações dos saberes pedagógicos e políticos de suas formações iniciais⁴³.

Estratégias teóricas e metodológicas para a superação dos problemas apontados vêm sendo tratadas, de modo distinto, ao longo dos últimos quarenta anos, como afirmam Wilma Coelho e Carlos Silva (2016). Dentre essas, a formação continuada de professores se constitui como um *campo* de investigação nos últimos anos, sendo apontada por Bernadete Gatti *et al* (1972), Vera Candau (1998), Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009), Maria Isabel de Almeida (2011), Maria Isabel de Almeida e Selma Pimenta (2014) sob a perspectiva de superação dos problemas havidos na formação inicial, como podemos observar a seguir.

2.2 Dimensões conceituais da formação continuada de professores

Os aspectos conceituais que a literatura especializada tem apresentado, indicam alteração de termos para designar formação continuada de professores, dentre esses, estão: *treinamento*, *reciclagem*, *aperfeiçoamento*, *atualização*, *educação permanente*, *formação contínua* ou *formação continuada*. Esta variação de termos constitui elemento de destaque nos trabalhos de Dinéia Hypolitto (2000); Marli André (2002); Bernadete Gatti (2008); Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009) e Cláudia Davis *et al* (2012). Como afirmado na introdução, este estudo adota o termo *formação continuada* na perspectiva da dimensão sociopolítica de Marli André (2002).

Marli André *et al* (1999), Dinéia Hypolitto (2000), Bernadete Gatti (2008) e Mary Jose Pereira (2015) discorrem sobre o crescimento das ações de formação continuada nos últimos anos; a diversificação do modo como essas experiências se constituem; que podem ser vistas desde a iniciativa do profissional docente em ampliar os saberes necessários ao desenvolvimento de sua prática profissional; àqueles que são encaminhados pelos sistemas de ensino, cuja ação, em geral, foca na ampliação dos indicadores escolares de avaliações em larga escala existentes no país⁴⁴.

⁴³ Destaca-se que este argumento parte dos trabalhos de Maria Isabel de Almeida (2011); Maria Isabel de Almeida, Selma Pimenta (2014) e Wilma Coelho e Carlos Silva (2015).

⁴⁴ Essas avaliações são aplicadas em etapas distintas da Educação Básica, como a Provinha Brasil,

A imersão nos estudos e pesquisas sobre a temática possibilita afirmar que ela se presentifica de modo amplo na literatura (GATTI, 2008). Perspectivas teóricas apontam que essas discussões ainda estão longe de serem superadas nas próximas décadas⁴⁵. As primeiras experiências de pesquisas com a formação continuada advêm dos trabalhos de Bernadete Gatti *et al* (1972), Carmem Andaló (1995) e Vera Candau (1998), concluindo que a temática constitui preocupação desde a década de 1970.

No período citado, o trabalho de Bernadete Gatti *et al* (1972) apresentou análises do cenário educacional dos anos de 1960, em reflexão às ações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que realizava cursos de aperfeiçoamento para professores, com a parceria do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Os autores buscavam compreender o que pensavam os professores participantes em relação aos cursos aos quaisb estavam ligados. Os resultados da investigação mostraram que a necessidade dos professores perpassava pelos problemas que envolviam suas próprias práticas docentes.

O trabalho de Márcia Alferes e Jefferson Mainardes (2011) trouxe uma discussão sobre as características de pesquisas na década de 1970. Os autores centravam atenção nas experiências dos sistemas de ensino com a temática, apontando que elas correspondiam a aspectos de racionalidade técnica, nas hierarquias centradas em funções burocráticas das instituições, nos problemas pontuais que envolviam a prática docente e no cumprimento das ações de planejamento construído por profissionais especializados para este fim.

No que se refere a temática e a prática docente, os aspectos que correspondiam a esta formação compreendiam uma dimensão que buscava atingir os resultados objetivos da aprendizagem dos alunos. Tal aprendizagem era condicionada pelo desempenho da função, com perfil rígido, não reflexivo e distante das preocupações que envolviam o cenário político do país (ALFERES; MAINARDES, 2011). Em geral, essas propostas de trabalho conferiam centralidade aos resultados esperados pelo sistema educacional.

Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e definem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por escolas, nos Estados e Municípios do Brasil. O volume de recursos capitaneados pelos sistemas de ensino depende dos índices do IDEB.

⁴⁵ Este cenário é anunciado nos trabalhos de Candau (1998); Gatti (2008); Gatti, Barreto e André (2011).

Observa-se que a partir da década de 1990, a formação continuada se constitui em ação estratégica para a construção de outro perfil profissional docente, tornando-se comum, neste período, o argumento da formação inicial como etapa insuficiente da formação profissional (NÓVOA, 1991a, 1991b; GATTI, 1997). Neste período, as ações de formação continuada se ampliam em oferta pelos sistemas de ensino e em experiências de pesquisas, como estratégias de melhoria da prática. Neste contexto, podemos destacar o trabalho de Marli André *et al* (1999), que apresenta reflexões sobre a presença da formação de professores na produção do conhecimento em teses, dissertações e artigos *qualis*⁴⁶ publicados na década citada. A investigação dos autores revelou que, dos 284 (duzentos e oitenta e quatro) trabalhos defendidos sobre formação de professores, apenas 42 (quarenta e dois) desses tratavam sobre formação continuada. Essas ocorrências de trabalhos com a temática apresentavam focos de investigação distintos, como:

propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos), contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, televisão, textos pedagógicos, módulos, informática), revelando dimensões bastante ricas e significativas dessa modalidade de formação (ANDRÉ, *et al*, 1999, p. 302).

As análises dos artigos *qualis* publicados, aponta, especificamente, para três aspectos de conteúdos presentes nesses trabalhos:

concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político emancipatório ou crítico dialético. (ANDRÉ, et al, 1999, p.305 – o grifo é do autor)

Em que se considerem as discussões apontadas, observa-se uma variação de aspectos presentes em trabalhos, como teses, dissertações e artigos, com destaques

⁴⁶Segundo as autoras, essa categoria de publicação considerou dez periódicos *qualis* e publicações do Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT 08), em Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Educação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período.

para enfoques críticos, reflexivos e políticos de base dialética (ANDRÉ, *et al*, 1999). Considerando o período de análise dos trabalhos levantados, as autoras afirmam que investigações sobre “práticas culturais, gênero e raça são raramente estudadas” (*idem*, p. 302). Como parte dos resultados do estudo, elas destacam que relações raciais em diálogo com a temática representam um *campo* que demanda investimento e, portanto, ampliação das pesquisas em Programas de Pós-Graduação, na década de noventa.

Como já destacado, as discussões sobre a temática se ampliam nos anos dois mil, por meio da implementação de programas específicos de formação continuada, que buscam possibilitar formação para os profissionais que já desenvolvem atividades docentes na escola. Nossa intenção não é aprofundar análises acerca dos programas, contudo, destaca-se que eles advêm de uma demanda para o repertório formativo dos profissionais, por meio de uma formação em nível superior.

A demanda por formação de professores com vistas à implementação de práticas pedagógicas para a *diversidade* racial, requer a realização de pesquisas na Pós-Graduação, no sentido de compreender as limitações que a temática apresenta, e de se encaminhar estratégias de enfrentamento pedagógico, sob uma base na *diversidade*, como já apontado por outros autores. Este exercício considera que o engendramento de pesquisas sobre a temática justifica-se pelos documentos da legislação a partir deste século, como as Leis nº. 10.639/03 e nº. 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER).

Por outro lado, autores como Bernadete Gatti (2008); Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009) e Cláudia Davis *et al* (2012) pontuam, a partir da primeira década deste século, a ocorrência de uma cultura de mudanças proporcionada pelo avanço tecnológico e pela égide das políticas e programas educacionais, com foco nas pesquisas, na melhoria da formação, da prática e da aprendizagem.

No que tange a conformação da literatura especializada e aporte teórico da formação continuada de professores, o cenário atual apresenta um repertório teórico diversificado e estruturado por meio de categorias distintas. Estas categorias teóricas

são oriundas da literatura nacional e internacional⁴⁷, e a delimitação das mesmas, neste trabalho, ocorreu por meio dos estudos e pesquisas empreendidas no percurso da Pós-Graduação e no Grupo de Pesquisa.

A delimitação das categorias se deu à luz de algumas técnicas de Análise de Conteúdo a partir das quais o trabalho fora iniciado por meio de levantamento das fontes nas plataformas citadas; posteriormente realizamos o processo de leitura e pré-análises. Destes procedimentos fora estabelecida a literatura especializada no tocante à discussão sobre o tema formação docente na perspectiva da formação continuada para as relações raciais. Em Bardin (2016) esse movimento de categorização emerge do recorte do objeto tomado como conteúdo a ser analisado nas fontes de pesquisa que, no caso desta seção, dizem respeito aos referenciais teóricos elencados como aporte deste estudo. O recorte em questão objetivou identificar as unidades de registro expressas nos textos que figuram como incidências recorrentes e, por conseguinte, como categorias de discussão, sendo as expressões referentes à formação continuada compreendidas como significantes do estudo, e os temas emergentes delas, entendidos como unidades de significado. As categorias então identificadas nesta etapa estão dispostas no Quadro 01, a seguir.

QUADRO 01 - Principais incidências da literatura especializada e aporte teórico

CATEGORIAS DE DISCUSSÃO	REFERENCIAIS TEÓRICOS
<i>Políticas de formação continuada</i>	Miriam Jorge Warde (2003); Naura Syria Carapeto Ferreira (2003, 2006); Bernadete Gatti (2008), Bernadete Gatti, Elba de Sá Barreto e Marli André (2011).
<i>Desenvolvimento profissional</i>	Keneth Zeichner (1998); Bernadete Gatti (1997); Carlos Marcelo Garcia (1999); Mônica Gather Thurler (2002); Maurice Tardif (2010); Francisco Imbernón (2009, 2010)
<i>Competências, Práticas e Profissionalização</i>	Bernadete Gatti <i>et al</i> (1972); Antônio Nóvoa (1991); Isabel Alarcão (1998); Dinéia Hypolitto (2000); José Contreras (2002); Maria Teresa Estrela (2003); Bethânia Leite Ramalho, Isauro Beltrán Nuñez Clermont Gauthier (2004) e Paulo César Géglio (2006)

⁴⁷Referimo-nos aos trabalhos dos professores espanhóis Francisco Imbernón (2009, 2010) e José Contreras (2002); António Nóvoa (1991a, 1991b), professor português cuja temática denomina de formação contínua; do professor suíço Philippe Perrenoud (2002), que, inspirado em Donald Schon, trata da formação em dimensões reflexivas; do professor norte americano Kenneth Zeichner (1998a, 1998b, 2008), cujos estudos versam sobre formação de professores pesquisadores e desenvolvimento profissional; do professor canadense Maurice Tardif (2010), que investiga formação, saberes docentes e desenvolvimento profissional.

<p><i>Formação continuada em serviço e profissionais estratégicos que engendram esta formação</i></p>	<p>Isaneide Domingues (2009); Lilian Feingold Conceição (2011); Vera Maria Nigro Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lúcia Trevisan Souza (2011); Dagmar Serpa (2011); Wilma de Nazaré Baía Coelho e Maria do Socorro Ribeiro Padinha (2013); Wilma de Nazaré Baía Coelho e Carlos Aldemir Farias da Silva (2017)</p>
<p><i>Formação, Educação, Multiculturalismo, Diversidade e relações raciais⁴⁸</i></p>	<p>Vera Maria Candau (1998); Ana Canen (2001; 2011); Cláudia Miranda; Francisco Lopes de Aguiar e Maria Clara Di Pierro (2004); Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007, 2018); Wilma de Nazaré Baía Coelho (2005); Nilma Lino Gomes (2012a); Wilma de Nazaré Baía Coelho e Nicelma Josenila Brito Soares (2016)</p>

FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2020)

A imersão dos estudos na literatura especializada foi um investimento necessário e que concorreu para conformação das categorias teóricas que estruturam o objeto de estudo relacionado ao *campo* da temática, além de possibilitar o conhecimento das características de cada uma dessas categorias. Esse *campo* é conformado em meio a disputas que visam o protagonismo de determinada empiria, e que buscam conferir visibilidade ao debate acerca da formação continuada de professores. Sendo assim, convém argumentar sobre as dimensões teóricas conceituais das categorias, que apresentaremos a seguir, e que se constituem como diferenciação epistemológica que define o *campo* da formação continuada de professores.

Depreende-se que a categoria *Políticas de formação continuada de professores* é emergente do contexto educacional brasileiro no qual, historicamente, a educação é pensada para atender aos interesses do Estado que, por sua vez, atende aos interesses do sistema educacional e, mais especificamente, aos objetivos de um *campo* conformado por *habitus* definidos em objetos de disputa (BOURDIEU, 1983). Nesse cenário, o processo educativo passa a estar alinhado ao ideário de um *campo* hegemônico que define o movimento deste lugar, requerido pelas expectativas dos agentes sociais ligados a esse *campo*, passando a ser significado como valorização profissional e capacidade de desenvolvimento, em detrimento da formação dos agentes sociais. E é nessa via que observamos o direcionamento secundarizado das políticas de formação continuada de professores para as relações raciais, conforme

⁴⁸ Esta categoria teórica não necessariamente concentra suas discussões sobre formação continuada de professores. O foco das discussões advém do *campo* da Educação, formação de professores e diversidade. Entendemos como necessária esta inclusão, dadas as possibilidades deste *campo* epistemológico em pensar a formação continuada a partir de seus encaminhamentos teóricos.

fora anteriormente apontado por autores como Petronilha Silva, Nilma Gomes e Wilma Coelho.

Em que se considere o apontamento de Frigotto (1996) sobre a necessidade de promoção de formação e qualificação docente convergente para a trama do estrato social e os embates que nele são travados, de modo estrutural e conjunturalmente, Gatti alerta que no Brasil, o que tem acontecido é a mercantilização do *campo* da formação continuada de professores por parte de instituições privadas de ensino e a fragilização da pós-graduação em instituições públicas que, mediante o cenário atual, renunciam a sua finalidade fulcral – “aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais” (GATTI, 2008, p. 58) – para suprir a má formação inicial (*Idem*).

Esse argumento inflexionado por Gatti (2008) considera que tal situação é decorrente da ausência de políticas efetivas para a formação docente, inicial e continuada, cuja compreensão persiste no ideal reducionista de formar professores com conhecimentos fragmentados e que só conhecem de forma aprofundada os saberes de referências relativos à sua área de formação. Nesse ínterim, a categoria *Políticas de formação continuada de professores* é assumida não somente como a oferta de cursos subsequentes à formação inicial nas modalidades *latu sensu* e *stricto sensu*, mas como um projeto de Estado que amplie investimentos em formações para a diversidade e que oportunizem, aos professores em exercício, ações contínuas de reflexões sobre práticas pedagógicas realizadas pelos mesmos, e não como programas de formação e práticas prescritas.

A segunda categoria identificada na literatura especializada, denominada *Desenvolvimento Profissional*, diz respeito à profissionalidade docente como viabilidade de romper com a ideia de fragmentação dos saberes. Essa empiria é apontada por Zeichner (1998b) como a imersão do professor em um processo reflexivo no qual os profissionais concebem a si mesmos e as suas práticas pedagógicas como objetos de estudos cotidianos; as ações educativas como *campo* formativo para o desenvolvimento profissional e a prática como ressignificação da docência, em prol do enfrentamento ao ideário que orienta a formação continuada em dimensões fragmentadas – presente no *modus operandi* escolar – e da promoção da justiça social (ZEICHNER, 1998b).

Sendo assim, a categoria contribui para o dimensionamento da literatura especializada da temática e enuncia o conceito de evolução e continuidade da formação, anunciando, portanto, a ruptura com teorias que defendem a polaridade entre formação inicial e continuada que foi historicamente consolidada no âmbito da docência, entendendo desenvolvimento como processo de transformação da ação formativa em um dado *campo* de atuação, intermediado pela continuidade da autoformação discursiva do *habitus* dos agentes, que consubstancia a prática, podendo ressignificar essa mesma prática, desdobrando-se na constituição da identidade profissional docente (IMBERNÓN, 2009).

A terceira categoria definida como *Competências, práticas e profissionalização*, compreende a reflexão sobre profissionalização da formação docente que, em conformidade com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), refere-se à unidade das condições objetivas e subjetivas do trabalho de formação inicial e continuada em um processo de diálogo, caracterizado pela valorização dos conhecimentos, saberes, técnicas e competências que perpassam a profissão docente, bem como pela dimensão ética de valores e normas, formas de desenvolvimento da atividade profissional, remuneração, *status* social e autonomia intelectual. Nas palavras dos autores:

A profissionalização é um movimento ideológico, na medida em que repousa em novas representações da educação e do ser do professor no interior do sistema educativo. É um processo de socialização, de comunicação, de reconhecimento, de decisão, de negociação entre os projetos individuais e os dos grupos profissionais. Mas é também um processo político e econômico, porque no plano das práticas e das organizações induz novos modos de gestão do trabalho docente e de relações de poder entre os grupos, no seio da instituição escolar e fora dela (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 04).

Compreende-se que, para que esta dimensão de profissionalização da formação docente possa acontecer na gênese conformada pela literatura, se faz necessário haver unicidade entre os saberes, conhecimentos e competências que entremeiam esta profissionalização, os quais devem ser mobilizados nas dimensões de formação continuada em serviço, sendo a mobilização e capacidade de lançar mão de diversas estratégias e ações de enfrentamento a problemas de aprendizagem identificados no decorrer da prática, o que pode ser compreendido como *competência*. Essa unicidade, por sua vez, é elaborada a partir dos discursos produzidos, das posições culturais, dos *habitus* profissionais, das experiências e das relações

desenvolvidas na condição de agentes sociais e enquanto professores no contexto de suas práticas profissionais (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

A categoria *Formação continuada em serviço* trata sobre o processo formativo docente que acontece cotidianamente, no espaço concreto de cada escola, por intermédio de problemas pedagógicos ou reais, no seio das ações docentes (NÓVOA, 1995). Desse modo, sua concepção não é reduzida à realização de cursos embasados pela aquisição de técnicas e métodos, mas ampliada ao entendimento de que emerge sincronia entre ação e teoria presentes nas práticas educativas inscritas no contexto sociopolítico e econômico que estruturam a sociedade na qual estão inseridas, sendo, portanto, fruto da elaboração e reelaboração dos sentidos e *representações* do processo de formação profissional.

Nessa perspectiva, Castro (2001) assevera que a formação continuada em serviço, antes de tudo, é um compromisso que o professor assume consigo mesmo e que acaba por se constituir como elemento essencial para a reflexividade e formação docente, podendo ser materializado por meio de aperfeiçoamento na modalidade formal, como cursos, ou decorrente de palestras, seminários, oficinas ou quaisquer propostas intencionais que vislumbrem a qualificação docente e, conseqüentemente, a prática pedagógica.

Por fim, a imersão teórica que estruturou a literatura especializada apresenta a categoria *Formação, Educação, Multiculturalismo, Diversidade e relações raciais* como epistemologia ampla, complexa, porém emergente, da formação de professores. Discussões sobre multiculturalismo na formação de professores são observadas na década de 1990 (CANDAU, 1998; CANEN, 2001). Tais discussões se espraiam para os anos de 2000, contribuindo para a ampliação da literatura no *campo* da formação (MIRANDA; AGUIAR; DI PIERRO, 2004; SILVA, 2007, 2018).

A assunção do termo *diversidade* no tocante às relações raciais na formação continuada de professores constitui uma empiria de enfrentamento perene na produção do conhecimento da temática e nos coloca um desafio na constituição formativa sobre diversidade no *campo* das produções sobre os trabalhos levantados. A delimitação dos aspectos teóricos da categoria considerada por Coelho (2018) circunstancia *diversidade* relacionada a identidades, *habitus* e como protagonista de reivindicações para ações afirmativas no *campo* educacional. Essa empiria, portanto,

corresponde a uma dimensão intrinsecamente ligada à legislação que destaca a obrigatoriedade da temática étnico-racial em todos os componentes curriculares que conformam os níveis da Educação Básica no Brasil, conforme apontamos na introdução deste estudo.

No entanto, Coelho (2018) alerta que as discussões sobre *diversidade* não se constituem como tarefa das mais fáceis no Brasil, considerando que, nos últimos vinte anos, o *campo* dessas discussões ganha destaque com o avanço das políticas públicas educacionais, referentes à inclusão do negro na agenda dessas políticas e sua potencialização revertida em ações afirmativas.

Essa conformação da literatura especializada da temática demandou relevante circunstanciamento para estruturação do objeto de estudo. Como se observa, a literatura e aporte teórico sobre a formação continuada de professores constitui um repertório epistemológico amplo. Discussões sobre *políticas de formação continuada; desenvolvimento profissional e competências; práticas e profissionalização* correspondem às maiores incidências na literatura, em detrimento de interlocuções da temática com o *campo* da diversidade cultural, especialmente sobre relações raciais. Isso requer compreender que essas discussões possuem um nascedouro nas estruturas e demandas institucionais junto aos quais essa literatura hegemonicamente circula (GATTI, 2008). Estudos, como os Paulo Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018) em levantamento e análise de pesquisas sobre a temática, concluem a ocorrência de aumento verticalizado de experiências de pesquisas no *campo* da Educação para as Relações Raciais nos últimos anos (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018).

Em investigação sobre a presença, expansão e produção do conhecimento sobre a Educação das Relações Raciais na literatura especializada, Cláudia Miranda, Francisco Aguiar e Maria Di Pierro (2004) investigaram sobre a existência de uma bibliografia básica sobre relações raciais e educação, concluindo um aumento da produção; outros trabalhos, como os de Tânia Müller (2015), Ana Mendonça (2011); Franklin Thijm e Wilma Coelho (2014); Amélia Artes e Jesús Mena-Chalco (2017); Wilma Coelho e Nicelma Brito (2019), também afirmam que nos últimos anos essas discussões têm se ampliado nas pesquisas. Ademais, este avanço também compõe parte dos resultados da Pesquisa Nacional sobre Educação das Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte, coordenada Paulo Silva, Katia Regis e Shirley Miranda,

publicada no ano de 2018. Em síntese, os autores compreendem que esses esforços contribuem com o enfrentamento de desigualdades históricas que colocam a população negra em condições de desvantagens no *campo* educacional científico apontado.

A literatura em questão mostra que as discussões sobre a temática vêm ganhando espaço nos últimos anos em decorrência do esforço de intelectuais que a discutem; de transformações que alcançam a sociedade advindas de reivindicações dos movimentos sociais e dos consequentes avanços tecnológicos, científicos e econômicos⁴⁹ experimentados na sociedade brasileira.

Estudos como os de Nilma Gomes (2012a, 2012b); Raquel Santos, Rosângela Silva e Wilma Coelho (2014); Wilma Coelho *et al* (2014; 2015) e Paulo Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018) concluem que o fomento de pesquisas na temática, afinadas com a legislação, precisa ser assumido pelas universidades, por meio dos programas de pós-graduação que busquem garantir discussões sobre diversidade cultural e estratégias para a desconstrução de estereótipos a partir desses espaços.

Para consubstanciar o movimento que esta literatura tem realizado nos últimos quinze anos, conforme adiantado no início desta seção, realizamos um levantamento da produção em artigos e livros publicados no Brasil, durante o período citado, sobre a temática articulada ao objeto deste estudo, com base na técnica da Análise de Conteúdo. Este trabalho foi realizado no interstício de agosto de 2019 a junho de 2020, por meio de busca sumarizada sobre os principais autores lidos e discutidos na área de Educação e Ensino que tratam sobre a temática, perfazendo, assim, mais uma etapa analítica. A busca ocorreu nos bancos de dados do Portal de Periódicos da CAPES e da Plataforma *Google Acadêmico* no período.

Os critérios que fundamentaram o levantamento constituíram-se como indicadores analíticos do conteúdo e consistiram na proximidade que as discussões bibliográficas estabelecem, de algum modo, com a temática da formação continuada para as relações raciais, no que toca à Educação, formação e formação de continuada de professores. Desse modo, a partir das regras de exaustividade, homogeneidade e

⁴⁹ Ahyas Siss (2008) destaca que tais avanços impactam diretamente no cerne da formação de professores, sendo esta entendida como resultado das mudanças sociais, históricas e políticas da sociedade.

pertinência, foram delimitados, como descritores que fundamentaram o levantamento nas plataformas, as seguintes unidades de registro: *formação continuada de professores para as relações raciais*. Segundo Bardin (2016), tais regras dizem respeito à necessidade de que nenhum documento passível de ser eleito como fonte de pesquisa deixe de ser analisado (princípio da exaustividade); à necessidade de que os temas pesquisados sejam os mesmos em todas as fontes (princípio da homogeneidade) e à necessidade de que haja correlação entre os objetivos da pesquisa e os objetivos da análise (princípio da pertinência).

Em razão disso, a definição das publicações analisadas considerou a relação direta ou ações em proximidade com a temática da formação continuada de professores para as relações raciais, apresentada de forma explícita e implícita nos resumos dos livros. A maioria destas fontes constitui-se em acesso material, não estando disponível integralmente em formato digital. O resultado do levantamento pode ser observado no Quadro 02:

QUADRO 02 – Levantamento da produção em livros sobre formação continuada de professores e relações raciais, publicados no Brasil entre os anos de 2004 a 2018

N.	Autores	Referência	Versão
01	Anete Abramowicz; Lúcia Maria Barbosa; Valter Roberto Silvério	ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.) Educação como prática da diferença. Campinas: Armazém do Ipê, 2006. 183p.	Versão Impressa
02	Maria Lúcia de Santana Braga; Maria Helena Vargas da Silveira	BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (org.). O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista. Brasília: MEC, SECAD; UNESCO, 2007. 187 p. ⁵⁰	Versão Digital
03	Ministério da Educação – MEC	BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC, SECAD, 2006. 261p. ⁵¹	Versão Digital
04	Mary Garcia Castro; Miriam Abramovay	CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (coord.). Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: Unesco, 2006. 370 p. ⁵²	Versão Digital

⁵⁰ Disponível em:

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume29_o_programa_diversidade_na_universidade_e_a_construcao_de_uma_politica_educacional_anti_racista.pdf Acesso em: 05 jan. 2020

⁵¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf Acesso em: 05 jan. 2020

⁵² Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145993> Acesso em: 05 jan. 2020

05	Augusto Cesar Gonçalves Lima; Luiz Fernandes de Oliveira; Mônica Regina Ferreira Lins	LIMA, Augusto Cesar Gonçalves; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira (org.). Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na Educação Básica. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. 223p.	Versão Impressa
06	Kabengele Munanga	MUNANGA, Kabengele (org.) Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 204p. ⁵³	Versão Digital
07	Jairo Queiroz Pacheco; Maria Nilza da Silva	PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (org.). O negro na universidade: o direito à inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007: OIT, 2006 ⁵⁴	Versão Digital
08	Guimes Rodrigues Filho; Cristina Mary Ribeiro Péron	RODRIGUES FILHO, Guimes; PÉRON, Cristina Mary Ribeiro (org.). Racismo e Educação: contribuições para implementação da Lei n. 10.639/03. Uberlândia: EDUFU, 2011. 256 p.	Versão Impressa
09	Joel Rufino dos Santos	SANTOS, Joel Rufino dos. A questão do negro na sala de aula. 2. Ed. São Paulo: Global, 2016. 118p.	Versão Impressa
10	Wilma de Nazaré Baía Coelho; Nicelma Josenila Brito Soares	COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito (org.). Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. 158 p.	Versão Impressa
11	Wilma de Nazaré Baía Coelho; Carlos Aldemir Farias da Silva; Nicelma Josenila Brito Soares	COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito Soares (org.). Relações étnico-raciais no Ensino Fundamental: projetos de intervenção. São Paulo: Livraria da Física, 2017. 266 p.	Versão Impressa

FONTE: Levantamento *online* realizado pelo pesquisador, 2020.

Observamos que as obras apresentadas acima advêm, em sua maior parte, de demandas sociais e educacionais direcionadas à formação docente na escola e experiências de pesquisas com a temática da formação continuada para as relações raciais. Para sua publicação, constatamos que parte dessas obras contaram com o financiamento de recursos públicos e de entidades não governamentais. Para Petronilha Silva (2003) as experiências de pesquisas e publicações voltadas para a interlocução do pesquisador com a diversidade racial, consubstancia possibilidades de ampliação das discussões na universidade (SILVA, 2003). As categorias de discussão identificadas no levantamento da literatura que figuram no Quadro 01,

⁵³ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf Acesso em: 05 jan. 2020

⁵⁴ Disponível em: [http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros%20\(atualizacao%20do%20site\)/O%20negro%20na%20universidade%20-%20o%20direito%20a%20inclusao.pdf](http://www.uel.br/neab/pages/arquivos/Livros%20(atualizacao%20do%20site)/O%20negro%20na%20universidade%20-%20o%20direito%20a%20inclusao.pdf). Acesso em: 05 jan. 2020

constituem abordagens de tendências no *campo* das pesquisas sobre a temática. Entretanto, essa estrutura de abordagens definida pela literatura, é determinada pelas relações acadêmicas que são estabelecidas pelos agentes sociais que conformam esse *campo científico* (BOURDIEU, 2004). Essas relações são estruturadas pelo *habitus* dos pesquisadores da formação continuada de professores, que são incorporados, subjetivamente, desde as primeiras experiências acadêmicas no *campo social*. A seguir, apresentamos os resultados do levantamento realizado sobre os artigos *qualis*.

2.3 Sobre os Artigos *Qualis* levantados

O levantamento dos artigos foi realizado na Plataforma de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), por meio do endereço eletrônico na *Internet*: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>, no período de agosto de 2019 a junho de 2020. Para o delineamento desta etapa, utilizamos os seguintes descritores de busca: *Formação continuada de professores para as Relações Raciais*, atendendo aos mesmos princípios que foram mencionados para a elaboração do Quadro 02. Esses descritores balizaram a pesquisa e se apresentam como categorias diretamente ligadas à temática de discussão e objetivos de pesquisa dos artigos, configurando-se, assim, como as unidades de sentido desta etapa analítica.

No trabalho de levantamento, identificamos 11 (onze) artigos diretamente relacionados com a temática de pesquisa deste trabalho. Orientados por algumas técnicas da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2016), esta etapa foi iniciada com a criação e organização dos artigos em um banco de dados, realizando a leitura preliminar e organizando-os, individualmente, em fichas de leituras, perfazendo, desse modo, o que a referida autora denomina como demarcação da essência do conteúdo. Esta etapa nos permitiu extrair dos artigos analisados as comunicações textuais que dialogam com as categorias emergentes apresentadas no Quadro 01 e que nos deram condições de compreender os significantes e significados relativos ao tema deste estudo, presentes nos conteúdos dessas comunicações.

Posteriormente, trabalhamos com o processo de categorização dos artigos levantados, resultando assim, em categorias como: formação continuada de professores para as relações raciais em espaços da Educação Básica; formação continuada de professores para as relações raciais em programas de formação em conformidade com a Lei nº. 10.369/03; políticas de formação continuada para as relações raciais e NEAB's.

Definidas as categorias, foi construído o Quadro 03, que dispõe sobre os artigos levantados no período citado, com suas demais descrições. Posteriormente, apresentamos a síntese dos objetos de pesquisa dos artigos e os principais resultados/conclusões encaminhados por eles.

QUADRO 03 - Artigos sobre formação continuada de professores e relações raciais, publicados em periódicos classificados no Brasil (2004-2018)

N.	AUTORIA	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO	QLS
01	Ana Canen	Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas	Revista Brasileira de Educação	2011	A1
02	Helenice Lucatelli da Costa; Maria Ivonete de Souza e Maria Luiza Troian	Implementação da Lei 10.639/03: educação das relações étnico-raciais na educação infantil pública de Sinop-MT	Revista Eventos Pedagógicos	2012	B1
03	Raquel Amorim dos Santos e Wilma de Nazaré Baía Coelho	História da África e dos africanos nas escolas brasileiras: mito ou realidade?	Revista Reflexão e Ação	2013	B1
04	Andréia Fernanda Orlando e Aparecida de Jesus Ferreira	A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas	Revista <i>Acta Scientiarum</i>	2014	B2
05	Rosana Monti Henkin e Bartolina Ramalho Catanante	A formação docente em gênero e raça/etnia e a perspectiva de transformação social	Revista HISTEDBR <i>Online</i>	2015	B1
06	Karla Leandro Rascke, Carina Santiago dos Santos; Cristiane Mare da Silva; Simone Barboza de Carvalho; Paulino de Jesus Francisco Cardoso.	Formação continuada em educação das relações étnico-raciais: o(a) professor(a) tutor(a) na construção do conhecimento	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação (RIAEE)	2016	B1

07	Elane Carneiro de Albuquerque e Marcos Vinicius de Freitas Reis	Religião, política e educação: concepções de racismo religioso dos professores do Estado do Amapá	Revista Fronteiras & Debates	2016	B4
08	Bartolina Ramalho Catanante e Lucimar Rosa Dias	A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio	Revista Educar em Revista (Edição Especial)	2017	A1
09	Bianca Salazar Guizzo, Maria Angélica Zubarán e Dinah Quesada Beck	Raça e gênero na educação básica: pesquisando 'com' crianças	Revista Acta Scientiarum	2017	B2
10	Gisele Maria Rodrigues Machado e Raquel Pereira Quadrado	Percepções Docentes sobre o Ensino das Relações Étnico-Raciais através das Danças Circulares	Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade	2018	B2
11	Karla Leandro Rascke, Paulino de Jesus Francisco Cardoso, Graziela dos Santos Lima e Ana Julia Pacheco	Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de Áfricas: formação continuada de professores (NEAB-UDESC/SC, 2014)	Revista Educação (Santa Maria/RS)	2018	B1

Fonte: Levantamento *online* realizado pelo pesquisador, 2020.

Podemos observar que os artigos mapeados foram publicados a partir do ano de 2011, conferindo um percentual de 60% publicados entre os anos de 2015 a 2018. No que se refere ao *qualis* das revistas nas quais os artigos foram publicados, a maior incidência das publicações está concentrada nas revistas B1, com 45% dos registros; em seguida constatamos publicações em revistas B2, com 28%; posteriormente, observamos a existência e publicações em revistas A1, com 19% e, por fim, uma publicação em revista B4, representando 1,1%. Os dados indicam aspectos relevantes para interpretação do *campo* onde os resultados de pesquisas, oriundas dos artigos, se constituem. Para além de localizar, mapear e distribuir percentualmente, os dados revelam que os artigos publicados sobre formação continuada para as relações raciais vêm reivindicando espaços no *campo* como resultados de resistências de seus pesquisadores (BOURDIEU, 2003a).

2.4 Temas recorrentes identificados nos Artigos *Qualis*⁵⁵

A identificação de temas que apresentam maior incidência na produção dos artigos empreende parte dos esforços do mapeamento, consistindo na etapa correspondente à análise temática proposta por Bardin (2016), na qual houve a identificação das unidades de sentido dispostas nos textos e sua codificação para fins interpretativos. Tais unidades apresentam-se na condição de temas recorrentes (identificados com maior incidência nos textos) e de temas emergentes (que configuram a essência da temática discutida).

Por meio da leitura dos artigos, norteadas pelos princípios da Análise de Conteúdo, identificamos, no que concerne aos temas recorrentes, que os **objetos** investigados nos textos lidos constituem: **a)** discussões sobre formação continuada de professores para a diversidade cultural presentes nos trabalhos e pôsteres publicados em quatro Grupos de Trabalhos da ANPED⁵⁶; **b)** Implementação da Lei nº. 10.639/03 no trabalho desenvolvido pelos professores da Educação Infantil⁵⁷; **c)** representações sociais de professores acerca das relações raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental⁵⁸; **d)** A diversidade étnico-racial como contribuição para a formação inicial e/ou continuada de professores de línguas⁵⁹; **e)** formação de professores em gênero e raça para a transformação social por meio do projeto Gênero e Diversidade na Escola, oferecido em parceria entre as Secretarias de Políticas para as Mulheres (SPM) e de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)⁶⁰; **f)** experiências de formação continuada de professores tutores para as relações étnico-raciais em cursos oferecidos por NEAB⁶¹; **g)** concepções de professores sobre racismo religioso em escolas do Estado do Amapá⁶²; **h)** coordenação pedagógica

⁵⁵ Para definir a organização desta e das próximas seções em *temas recorrentes* e *emergentes*, nos inspiramos em aspectos estruturais constantes da Pesquisa Nacional sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte, organizada por Paulo Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018).

⁵⁶ Ana Canen (2011)

⁵⁷ Helenice Lucatelli da Costa, Maria Ivonete de Souza e Maria Luiza Troian (2012)

⁵⁸ Raquel Amorim dos Santos e Wilma de Nazaré Baía Coelho (2013)

⁵⁹ Andréia Fernanda Orlando e Aparecida de Jesus Ferreira (2014)

⁶⁰ Rosana Monti Henkin e Bartolina Ramalho Catanante (2015)

⁶¹ Karla Leandro Rascke, Carina Santiago dos Santos, Cristiane Mare da Silva, Simone Barboza de Carvalho e Paulino de Jesus Francisco Cardoso (2016)

⁶² Elane Carneiro de Albuquerque e Marcos Vinicius de Freitas Reis (2016)

como responsável pela formação continuada nas escolas para inclusão de atividades de educação para as relações étnico-raciais⁶³; **i)** discussões sobre raça e gênero na Educação Básica⁶⁴; **j)** percepções de professores sobre o ensino das relações étnico-raciais por meio de danças circulares na formação continuada de professores⁶⁵; **l)** reeducação das relações étnico-raciais por meio de curso de formação continuada oferecido por NEAB⁶⁶.

As discussões recorrentes revelam que a *representação* dos pesquisadores, engendradas nos objetos dos artigos é indissociável de suas práticas, ou seja, não há possibilidades de existência de uma sem a outra (CHARTIER, 1991). Em conformidade com Chartier (1991), esse fato acontece porque o modo como agimos no *campo* no quais atuamos é balizado pelo modo como representamos o mundo, visto que as *representações* são elementos basilares das práticas sociais, uma vez que assumem, no mundo social, a condição de arquétipos influenciadores dos esquemas mentais norteadores dos pensares e agires na vida em sociedade.

Nesse sentido, o sentido e o significado de uma *representação* é efetivado sob a forma de materialização das ações – delineadas a partir do modo como o mundo é representado – que se reverberam no *campo*, em estado influenciado e influenciador da tomada de decisões frente as situações que nos são apresentadas, desvelando-se, assim, como constituinte estruturada e estruturante das disputas presentes nas relações de poder e dominação latentes desse e nesse *campo* que é, em essência, o espaço em constante disputa de posições.

Tangenciando essa compreensão da *representação* para o *campo científico*, torna-se possível compreender porque as produções intelectuais refletem mais que ideologias apropriadas por aqueles que as escrevem, pois, a relação entre nossos pensamentos, atos e *representações* de mundo é indissociável. Ao produzir um escrito, os agentes sociais imprimem nele uma epistemologia interpretada à luz da *representação* resultante dos conflitos emergentes do *campo social* e,

⁶³ Bartolina Ramalho Catanante e Lucimar Rosa Dias (2017)

⁶⁴ Bianca Salazar Guizzo, Maria Angélica Zubaran e Dinah Quesada Beck (2017)

⁶⁵ Gisele Maria Rodrigues Machado e Raquel Pereira Quadrado (2018)

⁶⁶ Karla Leandro Rascke, Paulino de Jesus Francisco Cardoso, Graziela dos Santos Lima e Ana Julia Pacheco (2018)

consequentemente, das dominações e disputas que constituem o embate arquitetado no *campo científico*.

Em vista disso, as impressões dispostas na produção científica, para além da epistemologia, articulam as *representações* dos agentes sociais e suas respectivas formas de exteriorização da identidade social⁶⁷ e signos de poder⁶⁸ que, por seu turno, estão diretamente ligados às práticas desenvolvidas por tais agentes no *campo científico*, bem como no *campo social* (CHARTIER, 2011a).b

Essa relação direta entre a produção intelectual e a *representação*, segundo Bourdieu (2007a) condiz com o *habitus* dos pesquisadores que, por conseguinte, fundamenta social e cientificamente o *campo* de pertencimento desses agentes. Tal relação demanda compreender a distinção existente no *campo científico* no qual a temática circula. Dada esta reflexão, apresentamos, a seguir, alguns temas emergentes e os principais resultados que foram observados nos artigos publicados.

2.5 Temas emergentes identificados nos Artigos *Qualis*

A conformação dos principais temas recorrentes observados nos artigos permite refletir sobre as discussões que emergem nas publicações realizadas no período. Em aspectos gerais as publicações apresentam temas como: formação continuada; relações raciais e alterações da prática pedagógica; formação continuada e reflexão sobre os currículos formativos; problematização de cursos de formação continuada de professores oferecidos pelas secretarias de educação de Estados e Municípios; coordenação pedagógica como função estratégica para formação continuada na escola e representações sociais de professores sobre relações raciais nos currículos da Educação Básica.

Dentre os **principais resultados/conclusões** observados nos artigos, destacamos os seguintes: a) a formação continuada como ação necessária ao enfrentamento do racismo no espaço escolar; b) ausência de discussões relacionadas

⁶⁷ A identidade social é compreendida por Chartier (2011) sob a égide do pensamento durkheimiano que a define como a intersecção das crenças religiosas, práticas morais, e opiniões coletivas que se transmitem de forma metódica de uma geração a outra (DURKHEIM, 2008).

⁶⁸ Para Chartier (2011), os *signos* de poder são entendidos como as relações de autoridade características das experiências sociais coletivas e expressas no modo como pensamos, falamos e agimos socialmente, assim como no modo como representamos o mundo.

às questões raciais na escola para a implementação da Lei nº. 10.639/03, voltadas a formação continuada de professores; c) ausência de atuação efetiva da coordenação pedagógica na orientação de práticas comprometidas com a diversidade racial; d) concepções de racismo no discurso de professores das redes de ensino; e) ausência de repertório teórico sobre Educação para as Relações Raciais e de procedimentos pedagógicos em interlocução com a Lei nº. 10.639/03; f) os NEAB's como espaços de formação continuada para quadros docentes comprometidos com o combate ao racismo e preconceito na escola.

Sob a égide da *representação*, esses resultados ressaltam outro elemento que perpassa pela sua constituição: a apropriação. Chartier entende que “a apropriação [...] tem por objetivo uma história social das interpretações, remetida para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1990, p. 26). Por meio da apropriação é que emerge a significação da *representação* dado que, em seu núcleo, centram-se as condições subjetivas e objetivas indissociáveis das condições materiais que possibilitam a condição de aceitação ou de subversão às disputas por poder, postas no *campo* social e científico e que delinearão a interpretação do mundo, logo, a sua *representação*.

Isto posto, os temas emergentes identificados no estudo dos artigos apontam para a compreensão de como a epistemologia relativa à Educação das Relações Raciais tem sido apropriada pelos autores e, por conseguinte, como reverberam em suas *representações*. Nesta direção, os temas supracitados indicam a apropriação da formação continuada docente como ação de enfrentamento ao racismo e ao preconceito; o silenciamento das questões raciais nos espaços escolares como provocador de indignação e luta no *campo científico*; a Lei 10639/2003 como instrumento formativo para a docência; a invisibilização de práticas escolares voltadas para a diversidade como materialização do silêncio preponderante do *status quo* no que concerne às discussões raciais; os discursos como elementos subjetivos de resistência; a desarticulação entre discussão teórico-epistemológica e legislação como estratégia de arrefecimento da luta decorrente dos embates presentes no *campo científico* e os NEAB's como *loci* de enfrentamento e de resistência orgânica nos espaços promotores de formação docente.

Mediante tais apropriações, depreende-se que as escritas e discussões propostas nos artigos analisados refletem, de maneira coletiva, uma *representação* acerca da luta racial no *campo científico* como subversão e resistência aos grilhões que ainda nos prendem à visão de mundo colonizada e colonizante, buscando romper com as amarras impostas pela constituição histórica da naturalização do racismo e do preconceito através do posicionamento crítico e político que se faz presente na tessitura dos escritos e que ecoa, em forma de discurso e de ação, face às tomadas de decisão e à agência desses sujeitos enquanto agentes sociais nas disputas no, e pelo, *campo científico*, desvelando assim, a força capaz de ser assumida pela representação, conforme argumenta Chartier (2011a).

2.6 O lugar da temática da formação continuada para as relações raciais nos artigos e livros analisados

Com base nos resultados identificados no que concerne aos temas recorrentes e aos temas emergentes, e mediante as *representações* observadas sob a égide do pensamento de Chartier (1990, 2011a,2011b), bem como das formulações de Bourdieu (2007a), entendemos que o lugar ocupado pela temática da formação continuada para as relações raciais no *campo científico* é o de enfrentamento pedagógico.

Por enfrentamento pedagógico compreendemos o movimento que os agentes sociais realizam na ordem social, de forma consciente, a fim de amenizar as tensões existentes no *campo* educacional e os impactos deste movimento nas estruturas estruturadas e estruturantes do *campo*. Nesta perspectiva, o enfrentamento pedagógico perpassa pela desinibilização dos sentidos da *diversidade* e da desigualdade, em um movimento de refutação do silenciamento do racismo e do preconceito em espaços formativos, conforme destacam Coelho e Silva (2017).

Sendo assim, a ação formativa para as relações raciais embasada no enfrentamento pedagógico traz em seu bojo a resistência ao racismo estrutural, cristalizado na sociedade brasileira ao longo da história, e concretizado por meio do *modus vivendi* e *operandi* herdado dos colonizadores, conforme definido nas palavras de Sílvia Almeida quando afirma que:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição” (ALMEIDA, 2019, p. 50).

A resistência no enfrentamento pedagógico se dá, portanto, no posicionamento ideológico, epistemológico, político e prático que circunda a tomada de decisão dos agentes sociais. Todavia, para compreender os desdobramentos da resistência no *campo científico*, é mister refletir acerca do significado e do sentido do que é resistir.

Para Scott (2011), existem duas formas de resistência, a cotidiana e a desafiadora da ordem dominante. A primeira, diz respeito às ações de mitigação dos impactos causados pela classe dominante da ordem social, que são desenvolvidas de forma inconsciente à medida que partem da espontaneidade, isto é, sem que haja um planejamento intencional anterior. A segunda, por sua vez, abarca o planejamento de uma agência intencionada com o propósito de penetrar a base estrutural da sociedade, a fim de confrontar a instituição social e sua constituição, de modo que ocorra a reivindicação dos direitos e a rejeição às demandas impostas pela ordem dominante, trazendo à baila a negação ao simbolismo demarcado por tal ordem.

Remetendo essa reflexão para a temática das relações raciais, e dialogando com o pensamento *boudieusiano*, a resistência assume o sentido de combate ao racismo estrutural que se manifesta sob a forma de violência simbólica – “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2003, p. 07-08). Nesta direção, resistir significa articular os sentidos da resistência cotidiana e da resistência desafiadora da ordem dominante, em ações de agência questionadoras do racismo e do preconceito e insubordinadas à conformação simbólica das estruturas estruturadas e estruturantes e das hierarquias estabelecidas nos campos de poder.

Desse modo, resistir, no *campo científico*, consiste em estabelecer estratégias que se revertem em enfrentamento pedagógico nos espaços formativos. Tais estratégias emergem do *habitus* que os agentes sociais internalizam à medida que vivenciam as experiências sociais ao longo da vida (BOURDIEU, 2003) e das *representações* dele resultantes.

Mediante essa reflexão, inferimos que as proposições discursivas presentes nos artigos analisados demonstram que, do ponto de vista epistemológico, tem havido um enfrentamento pedagógico capaz de ser transformado em práticas de resistência quando transcendem a condição de publicação e assumem a condição atividade pedagógica, sendo, então, esse lugar de enfrentamento o que tem sido ocupado pela temática das relações raciais na literatura especializada no tocante à produção livros e artigos, em que pese, seja observada a necessidade de ampliação da produção para consequente ampliação do enfrentamento.

Uma vez apresentados os resultados dos estudos da literatura especializada, do mapeamento de publicações em livros e artigos *qualis* no período demarcado, apresenta-se diante de nós a necessidade de aprofundarmos essa discussão no âmbito das produções decorrentes dos Programas de Pós-Graduação, com o objetivo de identificar que lugar tem sido ocupado pelas publicações acadêmicas e pelos agentes sociais que estão à frente da orientação dessas publicações, buscando compreendê-lo sob a égide do pensamento *bourdieusiano* e do conceito de *representação* asseverado por Chartier (1990).

Sob tal intento, debruçamo-nos sobre o levantamento circunstanciado dos trabalhos de teses e dissertações com enfoque na formação continuada de professores e relações raciais, produzidos no período de 2004 a 2018, nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas, sendo este o objeto de análise cuja próxima seção desta tese se ocupará.

SEÇÃO II

3 MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS (2004 – 2018)

Entre as exigências científicas e compromisso social; entre discurso politicamente correto e convicções próprias; entre ser/parecer aliado nas lutas contra o racismo, discriminações, constroem, estudantes e seus professores, orientadores de teses e dissertações, a formação de pesquisadores. (SILVA, 2018, p. 138)

Pesquisas sobre a produção do conhecimento engendram o levantamento, organização e análises de dados, objetivando compreender o movimento que dada temática imprime no *campo científico*, a fim de dimensioná-lo e alterá-lo, com base naquilo que não fora dito até então. Esse movimento possibilita que pesquisadores exercitem suas pesquisas com as devidas exigências científicas e compromisso social, conforme destacado por Petronilha Silva (2018), na epígrafe acima.

Tal seção apresenta o resultado do mapeamento dos trabalhos de teses e dissertações sobre formação continuada de professores para as relações raciais, publicadas nos Brasil entre os anos de 2004 a 2018. O objetivo reside em descrever os trabalhos de teses e dissertações sobre formação continuada de professores para as relações raciais publicados no período citado; a origem regional e institucional desses trabalhos e as categorias advindas dos mesmos, considerando seus objetos em interface com a temática.

A escolha pelo recorte temporal considera os quinze anos de promulgação da Lei nº. 10.639/03, as políticas voltadas para a formação de professores no período⁶⁹ e a compreensão dos avanços de pesquisas e discussões e o que tal compreensão

⁶⁹ Nos referimos as políticas promulgadas a partir do Decreto nº. 6.755/09 (Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica); Portaria Normativa MEC nº. 09/2009 (Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação); Portaria do MEC nº. 1.087/2011 (Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica); Portaria MEC nº 1.328/11 (Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública; Lei nº 13.005/14 (Plano Nacional de Educação – PNE - 2014-2024); Decreto nº. 8.752/16 (Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica) entre outras. No entanto, estas políticas não se constituem como dimensão analítica nesta tese.

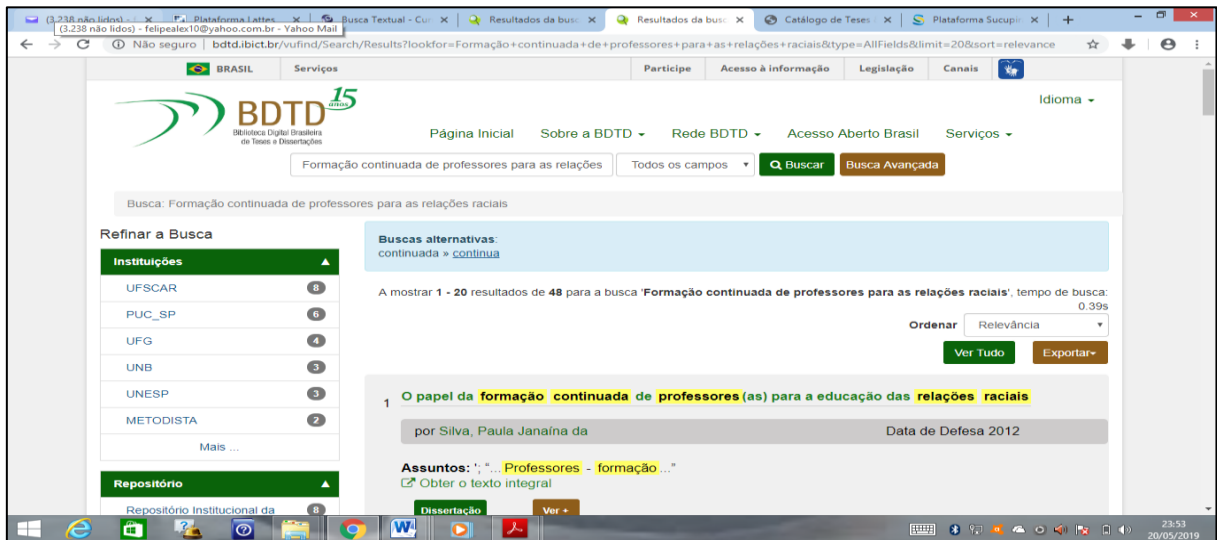
significou no *campo* da temática da formação continuada para as relações raciais, conforme já apontado nos estudos de Amélia Artes e Jesús Mena-Chalco (2017), Wilma Coelho (2018) e Paulo Silva, Kátia Regis e Shirley Miranda (2018) na seção anterior.

3.1 Sobre as teses e dissertações levantadas

O levantamento das produções acadêmicas que integram esta seção foi realizado no período de novembro de 2017 a abril de 2020 nas Plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Banco de Teses e Dissertações da CAPES – Plataforma Sucupira, levando em consideração os princípios da Análise de Conteúdo. Partindo dos descritores de busca *Formação continuada de professores para as Relações raciais* nas plataformas citadas, este trabalho inicial gerou 48 (quarenta e oito) ocorrências na Plataforma BDTD-IBICT e 431 (quatrocentos e trinta e uma) ocorrências na Plataforma Sucupira-CAPES. O quantitativo superior gerado pela busca, nesta segunda Plataforma, se deu por ocorrências existentes a partir da pesquisa com os descritores no corpo dos trabalhos, não existindo relação, em sua completude, com a temática da formação continuada para as relações raciais. O refinamento da pesquisa com os trabalhos revelou um menor número.

Por conseguinte, foi realizada uma leitura e análise detalhada desses trabalhos, com o objetivo de identificar as teses e dissertações estritamente ligadas ao objeto e que se aproximassem, diretamente, como objeto de análise da pesquisa. Este momento correspondeu à *pré-análise* dos dados e exploração do material como primeira etapa da análise, no sentido de definir o *corpus* da pesquisa relativo às teses e dissertações, na perspectiva metodológica de Laurence Bardin (2016). O trabalho de refinamento apresentou um quantitativo final de 39 (trinta e nove) trabalhos, sendo 29 (vinte e nove) dissertações de mestrado e 10 (dez) teses de doutorado.

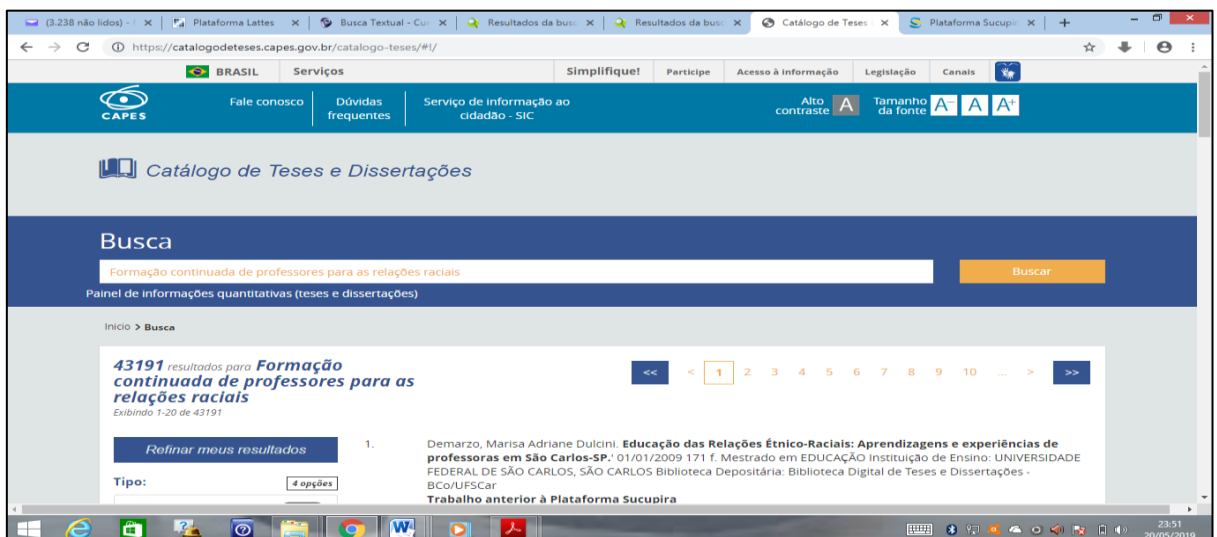
Figura 03 – Descritores de buscas realizadas na Plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (2004-2018)



Fonte: Disponível em:

<http://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=Forma%C3%A7%C3%A3o+continuada+de+professores+para+as+rela%C3%A7%C3%B5es+raciais&type=AllFields>. Acesso em: 20 maio. 2019.

Figura 04 – Descritores de buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2019)



Fonte: Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 20 maio. 2019.

Do ponto de vista metodológico trabalhamos com alguns procedimentos da Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2016), que auxiliaram na organização e sistematização dos dados levantados. Tais procedimentos decorreram da

identificação da frequência dos significantes e dos significados nos textos; identificação das unidades de registro emergentes da etapa pré-analítica e da constituição dos resultados obtidos nas fontes delineadas como *corpus* da pesquisa. Essa técnica fundamentou o tratamento das informações, a partir do qual, inicialmente, os trabalhos foram organizados em um banco de dados, por categorias de produção. Fora realizada a leitura preliminar que possibilitou organizá-los, individualmente, mediante a adoção de fichas de leituras contendo informações, como: objetos, questões de pesquisa, objetivos, bases epistemológicas adotadas para a construção do objeto de pesquisa e para a análise das informações, métodos utilizados e principais resultados e proposições. Essas fichas de leituras correspondem ao modelo apresentado no Apêndice I deste estudo. Posteriormente, buscamos realizar o processo analítico dos dados, a partir do nosso aporte teórico. Os trabalhos de teses e dissertações publicados no período podem ser observados no Quadro 04⁷⁰, localizado a seguir:

QUADRO 04 – Teses e dissertações referentes a formação continuada de professores para as relações raciais, produzidas em Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas (2004-2018)

Nº	TÍTULO	NATUREZA DO TRABALHO	ANO	ORIGEM
01	Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências	Dissertação	2005	PPGECM/UFRPE
02	Educação continuada e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: um estudo sobre o Programa São Paulo educando pela diferença para igualdade	Dissertação	2007	PPGE/PUC/SP
03	Identidades e cultura afro-brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade	Tese	2007	PPGLL/UFBA

⁷⁰ O quadro apresenta os trabalhos levantados nas plataformas, referente ao recorte temporal, com título, natureza, ano e origem institucional

04	No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo	Tese	2007	PPGE/USP
05	População negra, relações inter-raciais e formação de educadoras/es: PNESB (1995-2007)	Dissertação	2007	PPGE/PUC-Campinas
06	Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades	Dissertação	2008	PPGE/UFSCAR
07	Introdução aos estudos africanos na escola: trajetórias de uma luta histórica	Dissertação	2008	PPGE/UFBA
08	Educação das relações étnico-raciais e a formação de professores	Dissertação	2008	PPGEdu/UPF
09	A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos	Tese	2009	PPGE/UFSCar
10	Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no Município de Santo André	Dissertação	2009	PPGE/PUC-SP
11	Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP	Dissertação	2009	PPGE/UFSCar
12	A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004.	Tese	2010	PPGE/UFSCar
13	Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua	Dissertação	2010	PPGED/USP
14	Educação das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão.	Dissertação	2010	PPGE/FE/UnB
15	Lei Federal nº 10.639/03: um desafio para a Educação Básica no Brasil	Dissertação	2010	UNISANTOS
16	Formação continuada para diversidade étnico-racial: desafios	Dissertação	2011	PPGE/UFSC

	pedagógicos no campo das Ações Afirmativas de Florianópolis			
17	Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei n. 10.639/2003 no município de Goiânia	Dissertação	2011	PPGED/UFG
18	Formação continuada de professores/as e relações étnico-raciais/ AFROUNEB: “experiências” narradas em Santo Antônio de Jesus/BA	Dissertação	2011	PPGEDuC /UNEB
19	No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis	Dissertação	2011	PPGED/ UFSC
20	As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Recife	Tese	2011	PPGEdu/ UFPE
21	O papel da formação continuada de professores (as) para a educação das relações étnico-raciais	Dissertação	2012	PPGE/FE/ UnB
22	De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007	Dissertação	2012	FACED/ UNICAMP
23	A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de História e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas	Tese	2013	PPGED/ FACED/UFU
24	A formação para as relações etnicorraciais e a profissionalização em História: saberes e práticas docentes no contexto da educação à distância	Tese	2013	CPDOC/ FGV
25	A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil	Tese	2013	PPGE/UFPR

26	Africanidades: a Lei n. 10.639/03 na visão de professores	Dissertação	2013	PPGED/ PUC-SP
27	Educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares	Dissertação	2013	PPGE/FE/ UnB
28	Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras (es)	Dissertação	2013	PPGE/ UFSCar
29	NEABS, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores.	Dissertação	2013	PPGEduc/ UFRRJ
30	Longe demais das capitais: distâncias e desigualdades	Tese	2014	PPGPSI/ UFRGS
31	Diversidade Étnico-Racial e Desigualdade Social no Contexto Escolar: a questão do preconceito na formação continuada de professores (as).	Dissertação	2014	UNICEUB
32	Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da Educação Infantil	Dissertação	2015	PROGEPE/ UNINOVE
33	A Educação para as relações étnico-raciais de formação continuada dos professores da Baixada Santista após 10 anos da Lei n. 10.639/03	Dissertação	2015	PPGED/ UNESP
34	Análise da formação docente para a diversidade cultural na Escola Básica: as novas dimensões do trabalho pedagógico	Dissertação	2015	PPGED/UFPR/ Mestrado Profissional
35	Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para educação étnico-racial.	Tese	2015	PPGEdu/ UFRGS
36	A Formação Continuada de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Modalidade à Distância: a experiência do curso UNIAFRO/UFOP	Dissertação	2017	PPGEdu/ UFOP

37	Análise da formação continuada de professoras e professores no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros na Universidade Federal do Paraná	Dissertação	2017	PPGED /UFPR
38	A educação das relações étnico-raciais: uma experiência formativa com professores de Ciências do Ensino Fundamental	Dissertação	2018	PPGDOC/UFPA Mestrado Profissional
39	Formação continuada de professores/as a partir da Lei n. 10.639/03: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais	Dissertação	2018	PPGAV/UnB

Fonte: Plataforma BDTD e Plataforma *Sucupira* – 2020.

Para definição das categoriais, a organização dos dados correspondeu aos princípios da Análise de Conteúdo, em Laurence Bardin (2016), no que tange ao agrupamento dos objetos das teses e dissertações por proximidade. Para tanto, consideramos as comunicações textuais presentes nos textos analisados como unidades de registro, ao tempo em que observamos os descritores (unidades de sentido) que delas emergiram, bem como as finalidades apresentadas no conteúdo analítico. Esse esforço resultou em 06 (seis) categorias analíticas oriundas desses trabalhos, os quais correspondem: **a) relações étnico-raciais e programas de formação continuada organizados e ofertados pelas redes de ensino estaduais e municipais**⁷¹; **b) formação continuada, relações étnico-raciais, NEAB's e questões relativas à implementação da Lei nº. 10.639/03**⁷²; **c) formação continuada, relações étnico-raciais e reflexões sobre os currículos da Educação Básica**⁷³; **d) relações étnico-raciais e formação continuada de professores da educação Infantil**⁷⁴; **e) formação continuada**

⁷¹ Dissertações de Mestrado de: Ana Regina Santos Borges (2007); Cristiane Copque da Cruz (2008); Camila Fernanda Saraiva (2009); Rafael Ferreira Silva (2010); Cecília Maria Vieira (2011); Karina de Araújo Dias (2011); Paula Janaína da Silva (2012); Wilson Queiroz (2012); Maria Fernanda Luiz (2013) e Efigênia das Neves Barbosa Rodrigues (2015). Teses de doutorado de: Roseane Maria de Amorim (2011); Maria Cláudia Cardoso Ferreira (2013) e Eliana Teresinha Quartieiro (2014)

⁷² Dissertações de Mestrado de: Sônia Querino dos Santos e Santos (2007); Maria Lúcia de Almeida Belém Tomasoni (2008); Télia Bueno Lopes (2010); Leonardo de Oliveira Gonçalves (2010); Luiz Gustavo Santos da Silva (2011); Marcelo Guimarães Arruda (2013); Anália Cristina Pereira Ramos (2015); Silvana Vanessa Peixoto (2017); Gioconda Ghiggi (2017) e Semíramis de Medeiros Fernandes (2018)

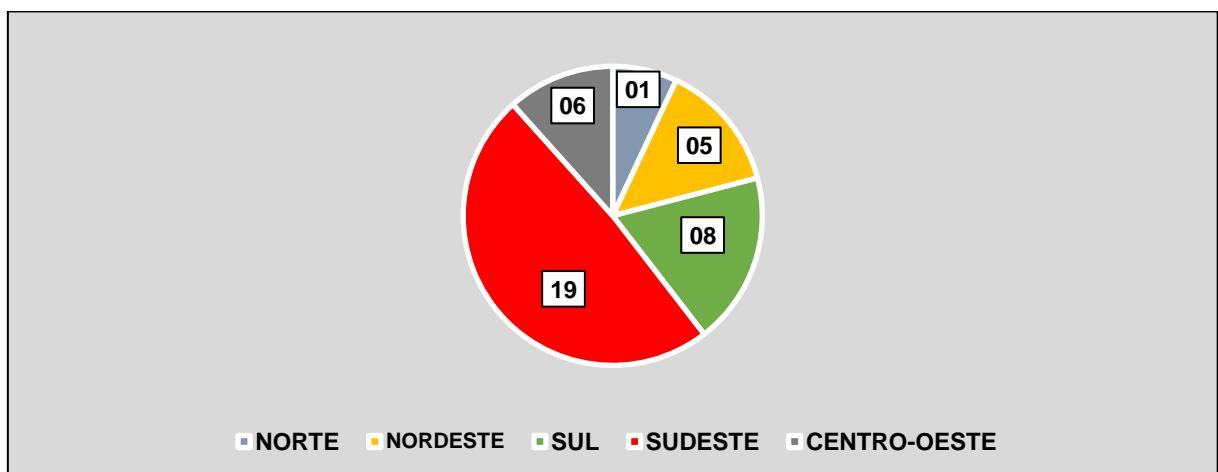
⁷³ Dissertações de Mestrado de: Eliana Marques Ribeiro Cruz (2008); Renata Batista Garcia Fernandes (2011) e Francisco Thiago Silva (2013). Tese de Doutorado de: Rosana Batista Monteiro (2010).

⁷⁴ Dissertações de Mestrado de: Marisa Adriane Dulcini Demarzo (2009); Moacir Silva de Castro (2015); Ana Cláudia Dias Ivazaki (2017). Tese de Doutorado de: Lucimar Rosa Dias (2007); Arleandra Cristina Talin do Amaral (2013)

da gestão escolar para as relações étnico-raciais⁷⁵; f) formação continuada e práticas de ensino para as relações étnico-raciais⁷⁶.

Os trabalhos de teses e dissertações correspondem a origens regionais distintas no Brasil. O maior número de produções advém das instituições dos Programas de Pós-Graduação da Região Sudeste, conforme podemos observar no gráfico abaixo que mostra o quantitativo de trabalhos por região do país:

GRÁFICO 01 - Número de teses e dissertações sobre formação continuada de professores e relações étnico-raciais, produzidas em Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas, por região do Brasil (2004-2018)



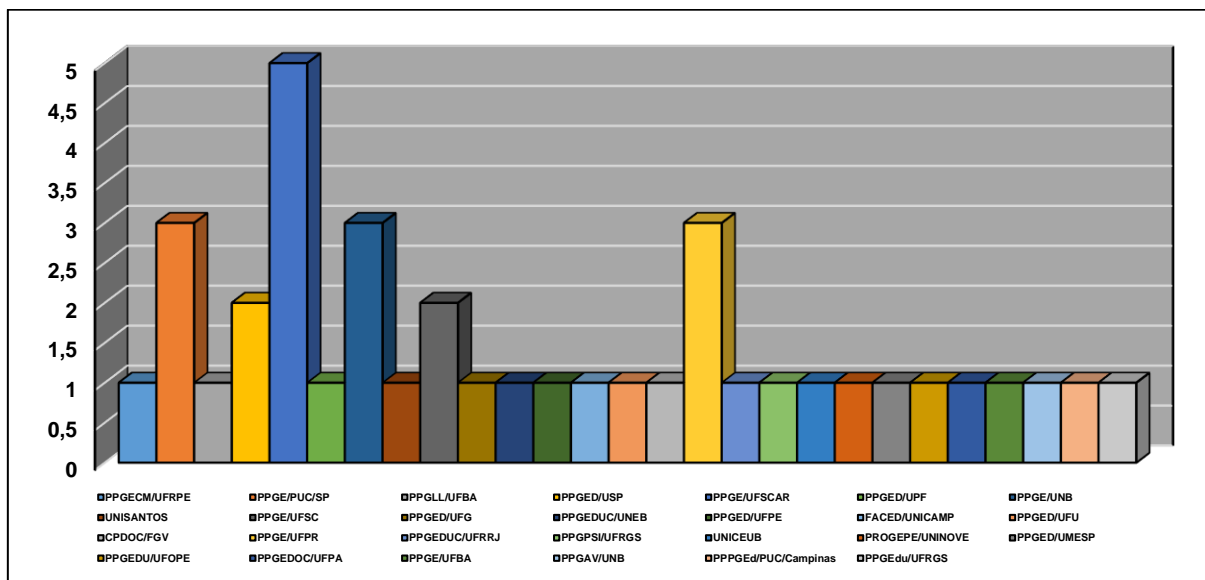
Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2020).

O trabalho de levantamento apresenta um percentual de distribuição discrepante entre as regiões do país nas quais as teses e dissertações são publicadas: Região Sudeste, com 49%; Região Sul, com 20,5%; Região Centro-oeste, com 15,5%; Região Nordeste, com 13% e, por fim, a Região Norte, com 2%. Outro dado que importa destacar são as instituições de origem das teses e dissertações defendidas no período. O levantamento aponta que esses trabalhos advêm de 27 (vinte e sete) Programas de Pós-Graduação, ligados a instituições de ensino superior distintas, como observamos no Gráfico 02, abaixo:

⁷⁵ Dissertação de Mestrado de: Ruth Meyre Mota Rodrigues (2010).

⁷⁶ Dissertação de Mestrado de: Waldemar Borges de Oliveira Junior (2018) e Tese de Doutorado de: Douglas Verrangia Corrêa da Silva (2009).

GRÁFICO 02 – Origem institucional de teses e dissertações sobre formação continuada de professores e relações étnico-raciais, produzidas em Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas, por região do Brasil (2004-2018)



Fonte: Elaborado pelo Pesquisador (2020)

Os dados apontam que a Universidade Federal de São Carlos (USFCar), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) possuem o maior número de trabalhos defendidos no período, com cinco, quatro, quatro e três, respectivamente. Em seguida, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de São Paulo (USP), com dois trabalhos defendidos, cada uma. As demais instituições possuem um trabalho publicado no período, chamando a atenção para as Regiões Norte e Nordeste, que apresentam o menor percentual de trabalhos defendidos no total geral.

Ressalta-se também que dentre os 39 (trinta e nove) trabalhos identificados nas 23 (vinte e três) Instituições de Ensino Superior, 31 foram produzidos em Programas Universidades mantidas pelo Governo Federal, evidenciando, dessa forma, um percentual de 79,4% de teses e dissertações egressas de universidades públicas, demonstrando, portanto, o lugar ocupado por essas instituições na produção acadêmica relativa à temática da formação docente para as relações raciais. Esse lugar, por sua vez, confirma a função social e a relevância das universidades públicas na produção do conhecimento científico brasileiro e na disseminação de novos

conhecimentos e saberes. Concernente à Educação para as Relações Raciais, a produção científica oriunda das Universidades públicas representa um movimento de resistência e enfrentamento do racismo estrutural engendrado no *campo científico*, com vistas à transformação das práticas sociais a partir da ressignificação de *habitus* dos agentes sociais que passam pela formação ofertada nesses *loci* de formação continuada docente.

O Relatório de Avaliação Quadrienal das áreas de Educação e Ensino da CAPES, em 2017⁷⁷, aponta um crescimento no número dos Programas de Pós-Graduação destas áreas no Brasil, em todas as regiões, dando destaque para o Norte, com crescimento na ordem de 366,7%. Ainda que se considere como relevante o aumento dos números, o volume de concentração dos programas ainda compreende a Região Sudeste como detentora hegemônica na promoção de pesquisa no Brasil. De modo concreto, esta distribuição discrepante impacta no horizonte da pesquisa brasileira em todas as dimensões, especialmente as que tratam sobre a temática da formação continuada de professores para as relações raciais, foco da investigação desta tese.

Apesar desses dados, paradoxalmente, os cortes orçamentários mais abruptos experimentados no país desde 2019, recaem sobre a Pós-Graduação brasileira e, mais especificamente, sobre as regiões nas quais o investimento científico apresenta mais limitações, conforme revela o estudo realizado pela Sociedade Brasileira de Produção do Conhecimento, em junho de 2020⁷⁸. De acordo com o levantamento realizado pela entidade, foram cortadas mais de 8.000 (oito mil) bolsas de pesquisa em nível de mestrado e doutorado, sendo que o quantitativo maior do corte afetou Programas de Pós-Graduação conceituados com as notas 3 e 4, situados em municípios com baixo índice de desenvolvimento humano, localizados, por sua vez, nas regiões Nordeste e Norte que, historicamente, possuem menores quantitativos de

⁷⁷ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de sua Diretoria de Avaliação, publica, a cada quatro anos, o Relatório Quadrienal com informações relativas aos programas de pós-graduação de todas as 49 (quarenta e nove) áreas. A área de Educação apresenta o perfil e as políticas de incentivo e fomento à ampliação dos programas no quadriênio. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

⁷⁸ O estudo encontra-se disponível na página da Sociedade Brasileira de Produção do Conhecimento, disponível no endereço eletrônico: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/programas-de-pos-graduacao-com-conceito-3-e-4-foram-os-mais-prejudicados-por-nova-politica-de-bolsas-da-capes/>. Acesso em: 11 dez. 2020

mestres e doutores, já que são as mais afetadas pelas políticas dos órgãos reguladores de pesquisa ao longo dos tempos (CARVALHO; GONÇALVES, 2020).

Face a esse cenário, a tendência é que haja um enfraquecimento do *campo científico* e seus respectivos embates o qual resultará na redução significativa de produção de teses e dissertações voltadas para a Educação das Relações Raciais, visto que grande parte do corte orçamentário impacta programas da grande área de Ciências Humanas, estando as áreas do Ensino e da Educação também afetadas. Cumpre ressaltar que tais áreas contribuem com a produção de estudos que têm a temática desta tese como escopo. Além disso, registra-se ainda que a discrepância entre as regiões tende a aumentar, pois as regiões Norte e Nordeste – mais afetadas ao longo da história da pesquisa brasileira – são as que mais sentem o impacto de cortes desta natureza, inviabilizando o crescimento de estudos e enfrentamento pedagógico nesses territórios geográficos marcados por injustiças e desigualdades no tocante às relações raciais e à formação continuada de professores, oportunizando condições para a centralização da produção científica nas regiões Sudeste e Sul, consolidadas historicamente.

3.2 Temas recorrentes identificados nas teses e dissertações

Dentre os aspectos que condicionaram o mapeamento das teses e dissertações, a identificação de temas recorrentes nestes trabalhos se torna basilar nesta etapa. Esta ação se torna concreta, inicialmente, a partir da leitura destes trabalhos. As informações mais relevantes contidas nos mesmos alimentaram nosso banco de dados, sendo que o produto deste investimento possibilitou a identificação de temas recorrentes nas teses e dissertações, a saber: *formação continuada de professores e relações raciais na Educação Infantil; formação continuada na perspectiva da Lei nº. 10.639/03; formação continuada, relações raciais e problematização dos currículos escolares e formativos; formação continuada e práticas de ensino para as relações raciais; programas de formação continuada de professores ofertados pelas redes de ensino e o lugar das relações raciais nestas discussões*. Assim, as investigações que figuram nas teses e dissertações, partem das experiências dos agentes sociais, por meio da participação em atividades da profissão, das pesquisas que desenvolvem e do exercício da docência.

Essas experiências condizem com a interlocução entre o social com o individual que, posteriormente, são manifestadas em forma de compartilhamento no *campo* das pesquisas sobre a temática. Ou seja, o *habitus* dos agentes pesquisadores é estruturado internamente, por um conjunto de experiências sociais vivenciadas em sua trajetória (BOURDIEU, 2003a). Para além da objetividade e da subjetividade, entender a prática de pesquisas sobre os temas mais recorrentes, engendradas pelos pesquisadores da temática, demanda compreender o *habitus* como um “elo crucial de medição entre uma série de dualismos muitas vezes representados como dicotômicos por outras abordagens, junto a existência das regularidades sociais à existência da ação” (BOURDIEU, 2018, p.104).

Do mesmo modo que fora identificado na análise dos artigos e livros, realizada na seção anterior, os temas recorrentes verificados nas teses e dissertações – *formação continuada de professores e relações raciais na Educação Infantil; formação continuada na perspectiva da Lei nº. 10.639/03; formação continuada, relações raciais e problematização dos currículos escolares e formativos; formação continuada e práticas de ensino para as relações raciais; programas de formação continuada de professores ofertados pelas redes de ensino e o lugar das relações raciais nessas discussões* – apontam para a compreensão dos objetos de estudo eleitos como elementos de resistência e de enfrentamento pedagógico, consubstanciados sob a forma de conhecimento científico capaz de ser reverberado em prática social ressignificada nos espaços escolares, e, apresentando-se como subsídios para a transformação da ação pedagógica.

Segundo Demartini (2005), os estudos no âmbito da formação continuada para as relações raciais possibilita aos agentes sociais a reflexão sobre a necessidade de reformulação de conceitos e certezas cristalizados pela visão de mundo eurocêntrica fundante da estrutura racista e preconceituosa, bem como acerca da urgência de promoção de ações pedagógicas emergentes de um *habitus* reestruturado à medida que rompe com a estrutura condicionante da estruturação da prática social.

À luz do pensamento de Bourdieu (2011), os temas recorrentes identificados explicitam elementos propiciadores da reestruturação do *habitus* quando os agentes sociais vinculados à formação continuada, por intermédio dos estudos realizados, percebem a constituição do *opus operatum*, ou seja, a estrutura estruturada e estruturante corporificada na *paideia* sob a forma pensamentos, *representações* e

ações no *modus vivendi* e *operandi* do mundo social e, de forma consciente, buscam ocupar lugar nos campos social e científico, assumindo a condição de opositores e subversivos à reprodução dos *habitus* racistas construídos na sociedade.

Ao assumirem essa condição nos espaços escolares, após passarem pela formação continuada no âmbito da pós-graduação e produzirem teses e dissertações, os agentes sociais tornam-se resistentes e enfrentadores de um *habitus professoral*⁷⁹ marcado pelo racismo estrutural e legitimado pela forja de uma estrutura reprodutora, intermediada por instrumentos reguladores (leis, currículos, interações, *representações* e ações pedagógicas) de uma educação racista.

Nessa perspectiva, as *representações* presentes nas teses e dissertações são muito mais que a expressão de uma visão de mundo, pois se constituem como elemento fulcral para a reestruturação do *habitus* e consequentes ações ressignificadas: são elas que possibilitam a apropriação da realidade e a transformação da tomada de decisões frente ao *modus vivendi* e *operandi* estabelecido pela ordem dominante (CHARTIER, 2011a).

Diante disso, faz-se necessário analisar também os temas emergentes das teses e dissertações para que seja possível compreender, de maneira mais enfática, como as convergências entre eles e os temas recorrentes contribuem para a reestruturação do *habitus* e, por conseguinte, para o desenvolvimento de práticas sociais que se manifestam como enfrentamento pedagógico posteriormente à formação continuada docente decorrente da pós-graduação na modalidade *Stricto Sensu*.

3.3 Temas emergentes identificados nas teses e dissertações

A produção de teses e dissertações no período evidencia um cenário de alterações, em comparação ao estudo de Marli André (1999) que investigou temas contidos em teses e dissertações nos anos de 1990. Compreendemos que tais alterações, dentre outros objetivos, são fomentadas pelos documentos da política educacional voltados para a diversidade, como a Lei nº. 10.639/03 e Lei nº. 11.645/08.

⁷⁹ O termo *habitus professoral* é trazido, primeiramente, por Pierre Bourdieu, e trabalhado por Wilma Coelho em sua tese doutoral, defendida no ano de 2005

Sendo assim, os objetos das teses e dissertações apresentam temas emergentes de investigações, como: *alterações nas práticas docentes por meio da formação continuada de professores para as relações raciais em interlocução com a Lei nº. 10.639/03 e os NEAB's; problematização dos currículos formativos; formação continuada de professores para a Educação Infantil e políticas de formação continuada das redes de ensino.*

Esses temas emergentes estão inseridos dentro de um *campo* social, ou seja, o *campo* acadêmico/científico. Bourdieu (2004) compreende que o *campo* se apresenta como espaço em que se desencadeiam as relações entre os indivíduos, os grupos sociais e suas estruturas. Neste panorama, o *campo* que conforma as pesquisas sobre formação continuada de professores é marcado por conflitos sociais e caracterizado como dinâmico em seu espaço, possuindo signos próprios e com disputas existentes entre os agentes em seu interior.

Tais agentes demarcam posições no espaço e travam disputas a partir de seus interesses próprios. Estas são as marcas que caracterizam a dinâmica complexa deste *campo*. Compreendê-lo importa considerar que este complementa as dimensões de *habitus*. A compreensão do *habitus* em Bourdieu (2018) corresponde às experiências dos agentes em seus processos de socialização, de investigação no trato com a temática, ou seja, determinado pelas experiências efetivas de cada agente ou grupo de agentes que formam o *campo* (BOURDIEU, 2018).

Os temas emergentes identificados nas teses e dissertações, assim como os temas recorrentes, permitem que observemos possibilidades de reestruturação do *habitus* no *campo científico* em um movimento que ocorre na dinâmica da formação continuada docente, pois, embora se constitua como uma estrutura estruturada e estruturante, o *habitus* não é estático e não se reduz à reificação da estrutura. Bourdieu (2007) argumenta que nas estruturas estruturadas e estruturantes, constitutivas e constituídas do *habitus*, existe um *continuum* que se movimenta no *eidos* (condicionamento do pensamento), *ethos* (estrutura das relações sociais) e *hexis* (corpo) dos agentes sociais. Esse *continuum*, por seu turno, assume uma condição dinâmica a partir do momento em que é despertada a consciência psíquica das disposições subjetivas presentes no *habitus* e no *campo* e, então, passa a haver uma incorporação de novos sentidos (*representações*) na estruturação da estrutura mental dos agentes sociais (PETERS, 2009).

Remetendo esse pensamento ao *campo científico*, podemos inferir que o universo da pós-graduação *stricto sensu* não se configura como *locus* de reprodução de *habitus* balizados pela desigualdade— como destacaram Bourdieu e Passeron (2014) quando se referiram à educação escolar— devido ao fato de que nesse espaço há uma ampliação do capital cultural, social e simbólico que permite aos agentes sociais compreender o *modus vivendi* e *operandi* do *habitus* em tal *campo* e, mediante essa compreensão – que perpassa pela apropriação da realidade e ressignificação das *representações* iniciais e pela tomada de consciência psíquica das disposições subjetivas condicionantes da ação social – há- então, o desenvolvimento de um *senso prático* modificado (BOURDIEU, 2011).

Tanto os temas recorrentes como os emergentes desvelam, sob a égide do pensamento *bourdieusiano*, o estabelecimento de *habitus* que se encaminham para um movimento contra hegemônico, porquanto há um engajamento dos agentes sociais produtores das teses e dissertações no *campo científico*, que se afirma como combatente do racismo estrutural presente nesse *campo* (e em todo o tecido social) e condicionante do *modus operandi* do *habitus* racista e preconceituoso que é reificado historicamente em virtude da ausência de tomada de consciência psíquica da realidade, legitimada pelo projeto legal que estrutura e financia a educação brasileira. Isto posto, entendemos como relevante analisar também as representações emergentes das teses e dissertações para que possamos depreender como a apropriação da realidade tem sido feita pelos seus autores.

3.4 Representações emergentes da produção acadêmica na formação continuada para as relações raciais

Com base nos dados elencados nesta seção e à luz dos pensamentos de Pierre Bourdieu e de Roger Chartier, refletimos sobre as representações que emergiram do levantamento realizado acerca da produção acadêmica brasileira e o modo como implicam na Educação para as Relações Étnico-Raciais. De acordo com Chartier (1990), as representações sociais não são construídas a critério de cada um, mas determinadas pelos interesses dos agentes sociais pertencentes a um determinado *campo* social, sendo, portanto, esquemas mentais que inconscientemente influenciam

a constituição do *habitus* e as ações dos agentes sociais no *campo* do qual são pertencentes, ao tempo em que são também influenciadas por tais fatores.

Desse modo, a representação de mundo não é um objeto particular dos agentes sociais, tampouco neutra, face aos conflitos presentes no *campo* social. Ela se constitui um desdobramento das relações produzidas historicamente, que trazem marcas das lutas sociais e independe de desejos individuais, uma vez que é forjada no epicentro das estruturas estruturadas estruturantes, reguladoras dos sistemas simbólicos e das práticas sociais.

Do ponto de vista prático, as representações diferem em conformidade com o grupo social do qual emergem, e são incorporadas pelos agentes sociais não somente como esquemas mentais, mas também como estratégias de subversão do grupo, à medida que possibilitam a mobilidade dos agentes no *campo* social, ou a sua permanência na posição social ocupada. Neste sentido, quanto mais conhecimento sobre a História e a sua história, mais chances há de os agentes sociais ressignificarem constantemente as suas representações e, assim, enfrentarem as estratégias de reprodução do *status quo* delineadas pela ordem dominante. Em razão disso, além de sociais, as representações dos agentes pesquisadores são históricas, pois se constituem no tempo e no espaço a partir de símbolos e significações que têm seu sentido atribuído espaço-temporalmente (CHARTIER, 1990).

Chartier (1990) nos orienta que os dispositivos reguladores, relações de poder e conflitos de interesse imprimem sentido às representações que, por sua vez, incidem sobre a percepção real do mundo em uma dinâmica inconsciente, enviesada por poder e dominação, que se reverbera em discursos e ações moldados conforme os interesses de um determinado grupo. Por esse motivo, o autor compreende que as representações são coletivas, haja vista o fato de que a sua gênese está na posição ocupada pelos agentes sociais no *campo*, nas relações entre os sujeitos e nas experiências vivenciadas ao longo da vida e não nos interesses e desejos individuais de cada um, embora superficialmente possa parecer o contrário. Essas representações não se constituem como individuais, posto que as projeções idealizadas, os desejos e vontades sentidos e as ações desenvolvidas são motivadas com vistas à satisfação dos interesses do grupo ao qual pertencemos, possibilitando, portanto, a aceitação dos agentes sociais desses grupos e o delineamento de estratégias de enfrentamento no *campo*.

Destaca-se que Chartier (1990) aponta a existência de uma tendência a universalização das representações, onde não é possível afirmar que todos os agentes sociais de um determinado grupo compreenderão o mundo da mesma forma, mesmo sendo influenciados pelo poder e pela dominação intrínsecos às relações sociais, pois, a partir do conhecimento adquirido e da tomada de consciência, esses agentes tendem a imprimir novos sentidos ao mundo e ressignificar as representações iniciais, o que pode ser revelado a partir dos objetos das teses e dissertações publicadas no período.

Essa compreensão de representações sociais de Chartier (1990) ancora-se nos pensamentos de Bourdieu (2004, 2018), no tocante aos conceitos de *campo* e de *habitus*, pois sendo o *campo científico* o *locus* no qual ocorrem as relações de poder na universidade, a demarcação da posição dos agentes, os embates cotidianos dos grupos sociais e o *habitus*, um dispositivo regulador das ações dos agentes sociais no *campo*, resultante do processo de socialização, as representações, tais quais são apresentadas pelo primeiro autor, não podem dissociar-se desses dois conceitos *bourdieusianos*, uma vez que são perpassadas pelos elementos deles constituintes e uma externalização da dinâmica vivenciada na tecitura societária pensada por Bourdieu.

As representações são objetos complexos da dimensão social dos agentes, porque significam que a forma como cada um percebe o mundo diante de seus olhos, é influenciada pelas lentes do *habitus* dos grupos sociais e pelas condições materiais que esses grupos detêm no *campo*: o capital em suas diversas formas (BOURDIEU, 1983). Dessa maneira, as *representações* adquirem sentido no sentimento de pertencimento dos pesquisadores ao *campo científico* do qual fazem parte.

As compreensões de Chartier (1990) e de Bourdieu (1983) acerca do conceito de *representação* aplicam-se portanto a este *campo científico* que, para o segundo autor, é um espaço estruturado no qual os agentes sociais ocupam posições perpassadas por estratégias na luta pelo monopólio da competência científica, marcada pela acumulação de capital científico e pelo conflito entre manutenção da ordem científica estabelecida como dominante e a revolução dessa ordem por parte de agentes sociais em estado de dominação, que tendem a subverter a ordem dominante tendo como base a ciência (BOURDIEU, 2004).

Em vista disso, o investimento no levantamento, leitura e análise das teses e dissertações à luz de Chartier e de Bourdieu, possibilitou refletir que as representações advindas desses trabalhos, além de funcionarem como esquemas mentais influenciadores de modos de pensar e agir, sob a égide da incorporação da ordem científica estabelecida e do capital científico acumulado, funcionam também como fomentadoras das disputas existentes pela ocupação das posições neste *campo* científico, pelos agentes sociais que dele já fazem parte, bem como de outros que ainda não fazem parte, mas desejam fazê-lo.

Sendo assim, no *campo científico* a disputa central ocorre em torno da representação dos que ocupam a posição de detentores do capital científico e da interpretação dos objetos relativos a esse capital, como únicos agentes capazes e legitimados para explicitar a razão científica e dissecar a *doxa* e os *doxosófos* que buscam impor falsa ciência no *campo* social e científico, conferindo-lhes neste embate a autonomia e a autoridade científica do *homo academicus* (BOURDIEU, 2004, 2011).

A *representação* do *homo academicus* ressoa então como uma etiqueta classificatória e designadora de prestígio e privilégios ante o *campo científico* e o *campo* social, face a uma lógica de reprodução da ordem instituída como dominante, que é reverberada em discursos e ações tanto do *homo academicus*, tido como intelectual para a sociedade, quanto da sociedade para ele (BOURDIEU, 2011).

Podemos depreender que no contexto científico, o *homo academicus* delineado como intelectual, pensador e pesquisador é predominantemente branco, dotado de representações provenientes do grupo social elitista, escravocrata e racista, financiador da constituição dos intelectuais brasileiros que despontaram como grandes pensadores e idealistas, e propagadores do que Schwarcz (1993) denomina como racismo científico, isto é, a difusão de ideologias e teorias raciais que serviram como alicerce para o *status* científico que contribuiu para o agravamento das desigualdades entre os seres humanos por intermédio do conceito de raça.

Nesse íterim, historicamente, os objetos de estudo valorizados como plausíveis para produção de conhecimento científico no Brasil – assim como a produção científica selecionada para adentrar os espaços de formação destinados à produção de *homo academicus* – centravam-se nas representações sociais colonizadoras que postulavam a ideia de que a humanidade dividia-se em raças,

conformadas em uma hierarquia biológica que classificava negros e tudo o que lhes diz respeito na base da pirâmide hierárquica e, em seu topo, estavam os brancos, a quem era conferido grau de supremacia intelectual (SCHWARCZ, 1993).

Com isso, a formação acadêmica, assim como a produção científica brasileiras estruturaram-se a partir do predomínio de representações sociais imbuídas de preconceito racial, que negavam o *campo científico* como lugar de negros, e rejeitavam o pensamento negro como pensamento intelectual, tornando o *campo científico* o lugar de *homo academicus* brancos que refletiam e pesquisavam sobre objetos de interesse do grupo social do qual advinham, e elencavam como conhecimento necessário e valorizado, pensamentos e ações difusores do racismo científico, corroborando assim, com a tendência europeia (SILVEIRA, 1999).

No *campo* da produção acadêmica educacional, os objetos de estudo privilegiados no Brasil emergiram das universidades – espaços institucionalizados como *campo científico* em maior potencial no Brasil e nos quais havia o maior quantitativo de agentes sociais considerados autoridades científicas – e, de acordo com Silva, Abramowicz e Bittar (2004), versaram sobre preceitos psicopedagógicos e estudos sociológicos (a partir da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, em 1938); sobre estudos de caráter funcionalista da educação com ênfase na teoria do capital humano (com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa e dos Centros Regionais de Pesquisa, em 1950) e sobre o caráter tecnicista da educação e do ensino (a partir de 1964).

Como se pode observar, os objetos de estudo elencados como prioridade de estudo e fundamento de produção acadêmica educacional não tinham como cerne as pautas reivindicadas pelo Movimento Negro, tampouco eram constituídos por representações sociais emergentes dos grupos sociais dos quais os negros faziam parte. Ademais, o panorama dos agentes sociais que compunham o *campo científico* brasileiro no século XX é predominantemente marcado pela presença de pesquisadores brancos, e que se debruçam sobre objetos de estudo correlacionados aos interesses e representações da parcela branca, elitista e arraigada ao pensamento colonizador (MUNANGA, 2017).

A entrada de pesquisadores negros no *campo científico* brasileiro torna este espaço – que já era um *campo* de disputa pela autoridade científica no tocante aos

objetos de estudo – um *campo* de luta e disputa entre pesquisadores brancos tradicionais e neopositivistas e entre os pesquisadores negros que chegam a este lugar com as representações constituídas a partir do percurso histórico que impossibilitou os negros de terem um lugar no *campo científico* e na produção acadêmica (SILVA, 2003; MUNANGA, 2017).

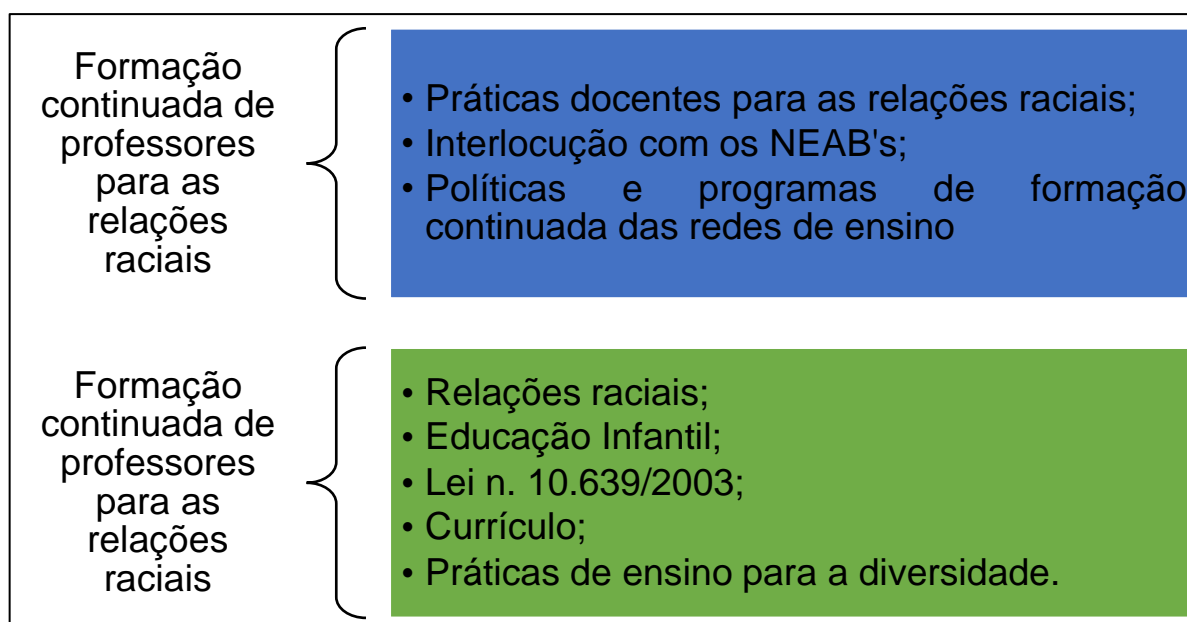
Bourdieu (1983) assevera que a sobrevivência no *campo científico* é caracterizada por lutas e pressões de grupos afiliados a determinadas correntes, com vistas ao monopólio da autoridade científica e à aquisição de capital social. Isto inclui o estabelecimento de associações, acordos e concorrências entre os pares a fim do prevailecimento de representações majoritárias acerca de determinados objetos de estudos, conforme destacado pelas teses e dissertações. O ingresso de pesquisadores negros no *campo científico* torna as disputas por sobrevivência nesse *campo* ainda mais acirradas, haja vista o racismo científico prevalente ao longo da história, o qual passa a ser objeto de enfrentamento no *campo* e na produção acadêmica.

Para os pesquisadores que se debruçam sobre objetos de estudo que relacionam formação continuada e relações raciais, o desafio é ainda maior, pois, ao tempo em que as relações raciais foram silenciadas na produção acadêmica brasileira do século XX (SILVA, 2003), as pesquisas e produções relativas à formação de professores foram secundarizadas em detrimento da valorização de outros objetos de estudo, como a história da educação, por exemplo (WARDE, 1984).

Outrossim, o desafio torna-se ainda mais complexo no que concerne aos estudos que têm como objeto a educação das relações raciais no âmbito da formação continuada docente. Tal desafio justifica-se em razão da centralização da produção científica nas regiões Sudeste e Sul, conforme demonstraram os Gráficos 01 e 02. Essa situação desvela não só o privilégio histórico demandado a essas regiões por meio de políticas públicas de investimento em ciência, mas, sobretudo, descortina a invisibilização das regiões Norte e Nordeste no *campo científico*. Conseqüentemente, expõe ainda a marginalização das condições de pesquisa e de produção do conhecimento, em detrimento da afirmação dos primeiros territórios supracitados no cenário brasileiro como *locus* de produção acadêmica. Eles refletem no arrefecimento das lutas pelo silenciamento intencional das vozes dos agentes sociais que povoam as regiões mais impactadas pelos conflitos étnico-raciais no Brasil.

Todavia, em que pese haja essa constatação, os temas recorrentes e os temas emergentes identificados no levantamento realizado nas teses e dissertações analisadas, apontam também a existência de estratégias de luta no *campo científico* sendo empreendidas na disputa pelo monopólio da competência científica, na perspectiva da subversão da ordem científica estabelecida como dominante. A Figura 05 apresenta um panorama desses temas.

Figura 05 – Panorama dos temas recorrentes e emergentes nas teses e dissertações analisadas (2004-2018)



LEGENDA: ■ Temas recorrentes ■ Temas emergentes

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

Observa-se que a formação continuada tem sido a base discursiva das teses e dissertações brasileiras quando o tema é Educação para as Relações Raciais, demonstrando, assim, que a valorização dos estudos acerca da formação docente tem sido uma estratégia de enfrentamento à secundarização que esse objeto de estudo sofreu ao longo dos tempos, e à ordem científica estabelecida que, à baila do pensamento *bourdieusiano*, passa a ser colocada em xeque no jogo de disputa iminente do *campo científico* no que diz respeito à luta pela afirmação da competência científica.

Os temas pesquisados em consonância com a formação continuada desvelam, por sua vez, uma atenção direcionada a aspectos fundamentais da Educação Básica, demonstrando, dessa forma, uma estratégia empreendida na produção do conhecimento, capaz de ser revertida em enfrentamento à ordem dominante e ao *status quo* no *campo* social, por meio da ação de agentes sociais dotados de representações e *habitus* ressignificados no *campo científico*, e capazes de tornarem-se agentes ressignificadores das *representações* e *habitus* de outros agentes sociais no cotidiano.

Quanto às representações dos agentes, os temas recorrentes e os temas emergentes pesquisados sugerem que tem havido um movimento de ressignificação no *campo científico* acerca da competência e do capital científico, visto que as representações sociais que, ao longo do século XX, pairaram sobre o entendimento de objetos de estudos característicos dos interesses da ordem dominante – como objetos de competência científica – agora se mostram voltadas para visões ressignificadas da sociedade e das suas necessidades.

Essas visões ressignificadas são fruto das representações oriundas do acesso de agentes sociais, outrora impossibilitados de ascender e ocupar um lugar no *campo científico*, que por meio de subversões, conflitos e embates, adentraram um espaço ocupado majoritariamente por agentes que, por pertencerem a grupos sociais inseridos em classes sociais privilegiadas, naturalizaram os interesses de suas classes no *campo científico* e, outorgados pelo conhecimento científico, agiam conforme tais interesses ao tempo em que difundiam a naturalização dos mesmos através do enredamento de políticas públicas privilegiadoras de seus grupos, exercendo influência sobre os demais grupos sociais.

Ao adentrarem o *campo científico* e enfrentarem a ordem científica estabelecida, os agentes sociais têm a oportunidade de ressignificarem as representações de mundo iniciais, internalizando as lutas pelo poder e dominação como estratégias de enfrentamento. Com as representações iniciais ressignificadas por meio do conhecimento científico, são feitas escolhas científicas, epistemológicas e políticas para a garantia de reconhecimento pelos pares na disputa pelo monopólio da competência científica e para o desenvolvimento de ações reconhecidas como legítimas e outorgadas pelo conhecimento produzido. O resultado desse processo ressignificador das representações advindas das teses e dissertações analisadas é a

reestruturação dos esquemas mentais que passarão a funcionar como estratégias teórico-metodológicas para o planejamento de ações no *campo*, mobilizadas pela suposta alteração do *habitus* dos agentes responsáveis pelos estudos que originaram aquelas produções.

Com efeito, os temas recorrentes e os temas emergentes pesquisados nas teses e dissertações contribuem para a internalização de reações conscientes às estruturas cristalizadas – objetivamente e subjetivamente – no *campo* social, manifestando-se como representações aplicadas por parte dos agentes sociais que passam a ser conscientes e conscientizadores da significação e do funcionamento dos campos científico e social e, por conseguinte, de ações desnaturalizadoras dos interesses da ordem dominante, conforme identificou Chartier (1990).

Ao saírem do *campo científico* e chegarem no *campo* social, tais temas influenciam a resignificação do modo como o mundo é apreendido, bem como os dispositivos reguladores, as relações de poder e os conflitos que o permeiam. Tais resignificações possibilitam a (re)criação de representações reconhecedoras do poder e da dominação no *campo* social, e produtoras de estratégias e práticas embasadas no conhecimento, e aspiradoras ao enfrentamento da luta desigual demarcada pelo acúmulo de capital no *campo* social.

Desse modo, as representações apreendidas dos temas recorrentes e emergentes das teses e dissertações analisadas, têm como principais implicações para o *campo* da Educação para as Relações Raciais, o desvelamento de estratégias de enfrentamento ao preconceito e ao racismo engendrados no *campo científico* e validadas pela produção do conhecimento, aventando os interesses de grupos não dominantes como objetivos de alteração e do estabelecimento de uma nova ordem científica na qual haja a superação da desigualdade, a valorização das representações descolonizadas e descolonizadoras de pensamentos e atitudes, o prestígio proveniente do reconhecimento pelos pares e a ocupação do *campo científico*, cada vez maior, por agentes sociais de grupos não dominantes.

Pelo momento, o caminhar para alteração do cenário da formação continuada ainda se dá a passos curtos, mas, à medida que cada vez mais negros constituam-se como pesquisadores e produtores do conhecimento, há possibilidade de

ressignificação das representações e, conseqüentemente, alterações no *campo* da formação continuada de professores para as relações raciais.

3.5 Desdobramentos das representações presentes nas teses e dissertações na formação continuada para as relações raciais

As representações identificadas tornam latente a presença de dois elementos essenciais para a promoção de uma formação continuada que observe e incorpore a dimensão da Educação das Relações Raciais em seu *modus operandi*: a ressignificação do *campo científico* e a observância de que as necessidades emergentes do tecido social precisam ser incorporadas nesse espaço.

Esses elementos possibilitam a reestruturação do *habitus* no *campo científico*, à medida que possibilitam aos agentes sociais o despertar da compreensão do lugar que ocupam no cenário da produção acadêmica e a ressignificação da apropriação da realidade mediante a tomada de consciência de que, historicamente, “o branco é aquele que se coloca como o mais inteligente, o único humano ou mais humano” e “no ambiente acadêmico ser branco significa ser o cientista, o cérebro, aquele que produz o conhecimento. Enquanto ser negro significa ser o objeto analisado por ele”. (CARDOSO, 2014, p. 11).

Ao tomar consciência desse *ethos*, os agentes sociais podem, então, “rebelar-se” contra as estruturas estruturadas e estruturantes que enxergam os objetos relacionados à temática racial como um “objeto de repulsa”, conferindo a eles a condição de “objetos de desejo”, ocasionando uma rebelião no *campo científico*. Nesta perspectiva, os autores das teses e dissertações analisadas elegeram temas de pesquisa que trazem à baila elementos que atravessam todos os níveis e modalidades de ensino e que se reverberam sob a forma de ação em todos os espaços formativos, conforme evidencia a Figura 05.

Essa constatação demonstra que, apesar das tentativas de silenciamento e invisibilização das discussões raciais no *campo científico* e na formação continuada, vivenciadas ao longo dos tempos, tem havido um movimento de ressignificação no *eidos* e no *ethos* docente com vistas às categorias *Desenvolvimento Profissional e Competências, práticas e profissionalização*, discutidas na primeira seção desta tese,

haja vista a observância de imersão dos autores em um processo reflexivo contextualizado nos cotidianos escolares e práticas educativas em prol do enfrentamento ao racismo estrutural presente nos campos social e científico, como preconiza Zeichner (1998), repercutindo, por sua vez, na identidade profissional docente consolidada na ressignificação da ação formativa (IMBERNÓN, 2009) que passa a ser transgressora da reificação do *habitus* cristalizado. De mais a mais, há também a percepção de um posicionamento ideológico fundado em novas *representações* da educação e da docência, resultando em profissionalização docente (NUÑES, RAMALHO, 2008).

Com isso, nota-se, nas representações identificadas, um enfrentamento pedagógico aos desafios da formação continuada, apontados por Pimenta (1997) e por Gatti (2008), no que diz respeito à aproximação da formação com as necessidades da sociedade. Para estas autoras, o principal hiato entre a formação continuada e a sua eficácia nos espaços escolares centra-se na ênfase conteudista e na descontextualização do trabalho docente.

A partir do enfrentamento pedagógico propiciado pelas reflexões propostas nas teses e dissertações, é possível afirmar que há uma mitigação desses fatores destacados por Pimenta (1997) e Gatti (2008), resultante da ressignificação das representações e da reestruturação do *habitus*, ambas viabilizadas pela formação continuada no âmbito da pós-graduação. Tal afirmação é ratificada nos próprios temas recorrentes e emergentes que enfocam elementos basilares das estruturas estruturadas e estruturantes da educação brasileira.

Do ponto de vista prático, os principais frutos desses estudos analisados nessa seção se traduzem em *senso prático*, ou seja, pelo desenvolvimento de práticas sociais transgressoras e inscritas nas relações objetivas e subjetivas que permeiam o mundo social. No entanto, não podemos nos debruçar sobre esta análise nesta tese porque as práticas educativas não constituem objeto e objetivo deste estudo, carecendo de uma nova investigação para que seja possível compreender efetivamente os efeitos das proposições dispostas nas teses e dissertações nos espaços escolares.

Assim, diante dos resultados apresentados e discutidos nessa seção, evidenciamos a necessidade de ampliação dos estudos relacionados a teses e

dissertações voltados para as relações raciais, sobretudo no que diz respeito às regiões Norte e Nordeste, haja vista a centralização das produções nas regiões Sudeste e Sul, o que nos coloca frente ao desafio de enfrentamento do silenciamento das vozes que estudam a temática em pauta nas produções científicas, e da invisibilização das oportunidades no *campo científico* nessas duas últimas regiões que politicamente, socialmente e culturalmente são marcadas pela luta antirracista em sua historicidade, mas que ainda sofrem com tentativas de ocultamento no *campo científico* enraizado pelo que Schwarcz (1993) concebe como racismo científico.

Além disso, apresenta-se também o desafio de que essa ampliação vislumbrada perpassa pelas áreas de estudos que abordam a formação docente e, mais enfaticamente, as que têm como escopo a promoção de formação docente inicial e continuada a fim de promover um enfrentamento pedagógico ao que o silenciamento (convertido em cumplicidade com a opressão) ocasiona nas práticas docentes, visto que os temas recorrentes e emergentes identificados nas teses e dissertações analisadas apontam para o fato de que há uma secundarização das pesquisas sobre formação de professores no *campo científico*, sobretudo, no que tange à formação de professores para as relações raciais.

Não obstante, não podemos deixar de destacar a relevância das teses e dissertações produzidas no período aqui demarcado e sua contribuição para a desinvisibilização das discussões raciais no *campo científico* relativo à formação continuada docente nas últimas décadas, posto que, por muitos anos, essa discussão fora invisível aos olhos daqueles que priorizaram pesquisar os objetos de estudo apontados como privilegiados na historicidade da pesquisa educacional brasileira. E, em que pese estejamos vivenciando momentos de cortes orçamentários profundos nesse *campo* de estudos, como demonstrou o estudo elaborado pela Sociedade Brasileira da Produção do Conhecimento, asseveramos que os passos de avanço dados até aqui não haverão de retroagir, tampouco será assentida a condição de invisibilização e silenciamento no *campo científico*, e nem em nenhum outro espaço, pois caminhamos para a reestruturação do *habitus* e para o enfrentamento do racismo estrutural no tecido social.

Desta feita, uma vez apresentado o levantamento dos trabalhos em teses e dissertações no período demarcado, a próxima seção dará continuidade ao estudo, apresentando a conformação dos Programas de Pós-Graduação dos quais se

originam os trabalhos, suas linhas de pesquisas e seus conceitos CAPES; a trajetória dos docentes orientadores das teses e dissertações, suas interlocuções de pesquisas estabelecidas com o *campo* das relações raciais e o lugar ocupado pela temática nas discussões relativas ao *campo* de suas produções, para que possamos compreender se o que foi verificado na análise documental dos textos ocorre também na estrutura dos espaços em que foram produzidos.

SEÇÃO III

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E NO PERCURSO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES ORIENTADORES DE TESES E DISSERTAÇÕES

Poder-se-ia assim observar e descrever, nesta escala mais restrita, as relações entre a estrutura do espaço das posições constitutivas desse campo e as lutas visando manter ou subverter esta estrutura, isto é, entre a classificação “objetiva”, construída tomando-se por critério o conjunto das propriedades postas em jogo no campo, e a luta pelas classificações que visa conservar ou transformar essa classificação conservando ou transformando a hierarquia dos critérios de classificação (BOURDIEU, 2007, p. 104).

As reflexões da epígrafe acima, com base na epistemologia sociológica de Pierre Bourdieu, têm por pressuposto inicial refletir sobre a Pós-Graduação como dimensão que ocupa um papel fundamental no fomento a pesquisas e formação de novos quadros qualificados de profissionais pesquisadores no Brasil, entendendo esta instituição como espaço de disputa de posições entre os agentes, e que conforma o *campo científico* dos programas (BOURDIEU, 2007).

Esta seção apresenta o modo de constituição dos Programas de Pós-Graduação, por meio de suas linhas de pesquisas, conceitos e a interlocução que o seu corpo docente estabelece com a formação continuada para as relações raciais, no sentido de compreender o lugar ocupado pela temática na trajetória acadêmica dos professores no âmbito de seus projetos de pesquisa, extensão e produções acadêmicas. Os dados relativos aos programas, como suas linhas de pesquisas e conceitos foram levantados através do Portal de Resultados da Avaliação Quadrienal, na Plataforma Sucupira CAPES⁸⁰ e nos *sites* dos programas. O levantamento das informações referentes aos professores orientadores das teses e dissertações fora

⁸⁰ Os dados dos Programas se referem à última Avaliação Quadrienal da CAPES/2017, por meio do Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) e que se encontra disponível para consulta pública na Plataforma *Sucupira*. Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2>. Os dados foram levantados no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020

extraído de seus Currículos *Lattes*, por meio da Plataforma *Lattes* – CNPq⁸¹. O endereço eletrônico para acesso aos currículos *lattes* dos mesmos se encontram disponíveis na seção, para consultas.

O investimento que consubstanciou os dados denota que essas discussões se inscrevem no interior desses programas, entendendo-os como *campo científico*, social e político e o nível de interlocução institucional. O objetivo da seção consiste em abstrair a presença da temática nos programas de pós-graduação e as interlocuções assumidas pelos professores sobre a mesma, considerando a trajetória desses agentes no *campo* de suas produções científicas.

4.1 Sobre os Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas

A pesquisa exploratória dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas, demandou, primeiramente, a realização do levantamento das produções científicas que correspondem às teses e dissertações no período definido. Para esta ação foi necessário definir as Plataformas BDTD e Sucupira CAPES como as bases a partir das quais seriam levantados os dados para investigação. No primeiro momento, realizamos o levantamento desses trabalhos para definir o *corpus* final dos mesmos, no sentido de alimentar o banco de dados. Este movimento possibilitou identificar a origem institucional dos trabalhos, ou seja, os Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas dos quais se originavam os mesmos. Neste momento, o planejamento de pesquisa cumpria a intenção de realizar o levantamento somente nos programas da área de Ensino e Educação da CAPES.

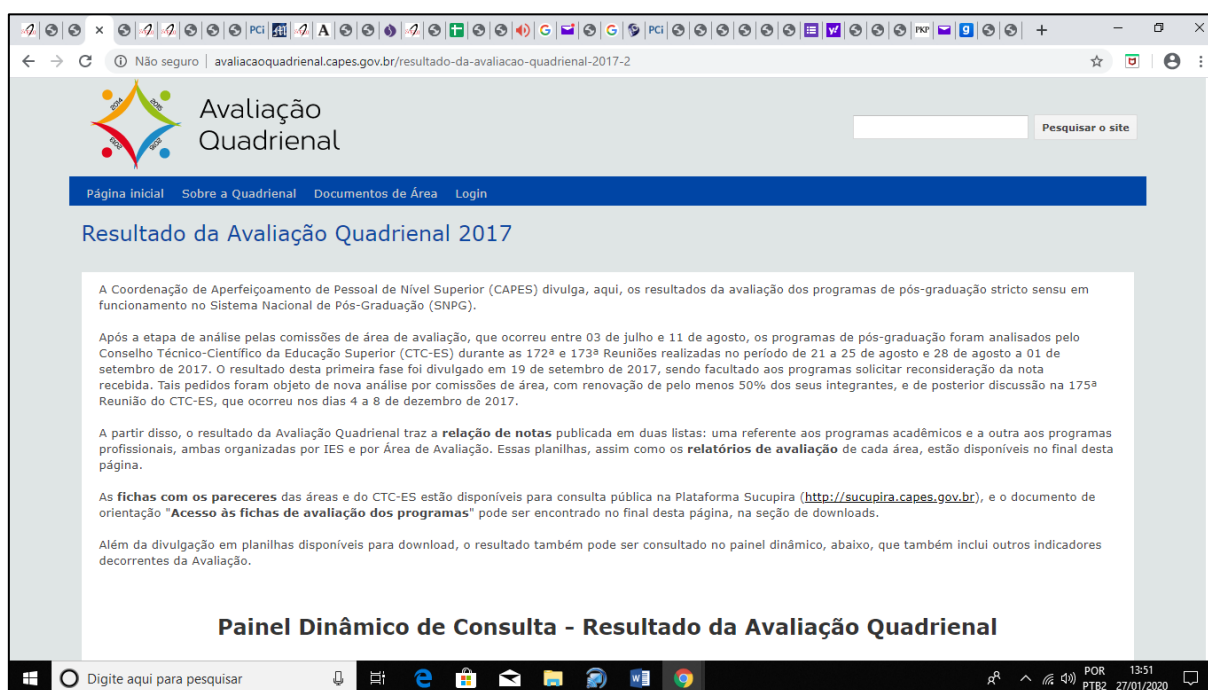
A definição destas áreas justifica-se, primeiramente, pela nossa vinculação institucional junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM-IEMCI-UFPA), que se constitui como um programa de Ensino; a escolha da área de Educação ampara-se na interlocução de pesquisa que a temática comumente realiza na área. Como já fora dito na introdução desta tese, o levantamento dos trabalhos nestas duas áreas gerou um quantitativo diminuto de teses e dissertações, motivo pelo qual ampliamos os limites do levantamento para a

⁸¹ Disponível em: www.lattes.cnpq.br. Dados levantados no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020.

grande área de Ciências Humanas, no sentido de ampliar as análises estruturais da pesquisa, considerando a natureza de um trabalho de tese.

Definido o levantamento dos trabalhos nas plataformas e a inclusão dos mesmos no banco de dados da pesquisa, iniciamos o processo de busca pelas informações institucionais dos programas, nos próprios trabalhos. Posteriormente, o aprofundamento dos dados institucionais foi objeto de levantamento no Portal da Avaliação Quadrienal dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, na Plataforma Sucupira CAPES, considerando os dados atualizados, do ano de 2017. A figura abaixo, representa o trabalho de busca na plataforma:

FIGURA 06 – Descritores de buscas realizados na plataforma da Avaliação Quadrienal dos Programas de Pós-Graduação do Brasil – Plataforma *Sucupira* Capes (2020)



Disponível em: <http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2>
Acesso em: 27 jan. 2020.

Dado o trabalho de levantamento sobre os programas, apresentamos o conjunto das informações dos mesmos, conforme apresentado no Quadro 05, abaixo:

QUADRO 05 – Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas nos quais os trabalhos de teses e dissertações se originam, por regiões, linhas de pesquisas e conceitos (2004-2018)

N.	PROGRAMAS	REGIÃO	LINHAS DE PESQUISAS	CONCEITO
01	Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (PPGECI-UFRPE/FUNDAJ) ⁸²	Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentos Sociais, Práticas educativo-culturais e identidades; - Desenvolvimento e Processos Educacionais e Culturais da Infância e da Juventude - Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais 	Conceito CAPES 03
02	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (PPGE-USP) ⁸³	Sudeste	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura, Filosofia e História da Educação; - Educação Científica, Matemática e Tecnológica; - Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças; - Educação, Linguagem e Psicologia; - Estado, Sociedade e Educação; - Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas. 	Conceito CAPES 05
03	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB) ⁸⁴	Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> - Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural; - Educação, Práxis Pedagógica e Formação do Educador; - Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável; - Educação, Currículo e Processos Tecnológicos 	Conceito CAPES 05
04	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UPF) ⁸⁵	Sul	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentos da Educação; - Processos Educativos e Linguagem; - Políticas Educacionais 	Conceito CAPES 05
05	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC) ⁸⁶	Sul	<ul style="list-style-type: none"> - Educação e Comunicação; - Sujeitos, Processos Educativos e Docência; - Sociologia e História da Educação; - Filosofia da Educação; 	Conceito CAPES 04

⁸²Link de acesso ao programa: <http://ww2.ppgeci.ufrpe.br/?q=pt-br/processos-educativos-culturas-e-diversidades> . Acesso: 22 jan. 2020;

⁸³Link de acesso ao programa: <http://www3.fe.usp.br/pgrad/>. Acesso: 22 jan. 2020;

⁸⁴Link de acesso ao programa: <http://www.ppgeduc.uneb.br/> Acesso: 22 jan. 2020;

⁸⁵Link de acesso ao programa: <https://www.upf.br/ppgedu> Acesso: 22 jan. 2020;

⁸⁶Link de acesso ao programa: <https://ppge.ufsc.br/>. Acesso: 22 jan. 2020;

			<ul style="list-style-type: none"> - Educação e Infância; - Trabalho, Educação e Políticas. 	
06	Programa de Pós-Graduação em Educação (UFOP) ⁸⁷	Sudeste	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de Professores, Instituições e História da Educação; - Desigualdades, Diversidades, Diferenças e Práticas Educativas Inclusivas; - Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação. 	Conceito CAPES 04
07	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDuc/UFPE) ⁸⁸	Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> - Educação e Diversidade; - Docência, Ensino e Aprendizagem. 	Conceito CAPES 05
08	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/PUC-Campinas) ⁸⁹	Sudeste	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de Professores e Práticas Pedagógicas; - Políticas Públicas em Educação. 	Conceito CAPES 04
09	Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGEDOC/UFPA) ⁹⁰	Norte	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemáticas para a Educação Cidadã; - Formação de Professores para o Ensino de Ciências e Matemáticas. 	Conceito CAPES 04
10	Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGAV/UnB) ⁹¹	Centro-oeste	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura e Saberes em Artes Cênicas; - Processos Compositivos para a Cena. 	Conceito CAPES 04
11	Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências (PPGECI/UFPE) ⁹²	Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de Professores e Construção de Práticas Docentes no Ensino de Ciências e Matemática; - Processos de Construção de Significados em Ensino de Ciências e Matemática 	Conceito CAPES 04
12	Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL/UFBA) ⁹³	Nordeste	<ul style="list-style-type: none"> - Linguística Histórica, Filologia e História da Cultura Escrita; - Dialetologia e Sociolinguística; - Teoria da Gramática; - Linguística Aplicada; - Linguagem, Cognição e Discurso; 	Conceito CAPES 04

⁸⁷Link de acesso ao programa: <https://posedu.ufop.br/>. Acesso: 22 jan. 2020

⁸⁸Link de acesso ao programa: <https://www.ufpe.br/ppgeduc/o-programa>. Acesso: 22 jan. 2020;

⁸⁹Link de acesso ao programa: <https://www.puc-campinas.edu.br/pos-graduacao/programa-de-pos-graduacao-em-educacao-mestrado/>. Acesso: 22 jan. 2020;

⁹⁰Link de acesso ao programa: <http://ppgdoc.propesp.ufpa.br/index.php/br/>. Acesso: 22 jan. 2020;

⁹¹Link de acesso ao programa: <http://www.cen.unb.br/posgrad/presencial/apresentacao>. Acesso: 22 jan. 2020;

⁹²Link de acesso ao programa: <http://www.ppgec.ufpe.br/?q=pt-br/o-programa>. Acesso: 22 jan. 2020;

⁹³Link de acesso ao programa: <http://www.ppglinc.letras.ufba.br/pt-br/historico>. Acesso: 22 jan. 2020;

			- Aquisição de Línguas, Tradução e Acessibilidade.	
13	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSCar) ⁹⁴	Sudeste	- Educação em Ciências e Matemática; - Educação Escolar: Teorias e Práticas; - Educação, Cultura e Subjetividade; - Estado, Política e Formação Humana; - Formação de Professores e outros Agentes Educacionais; - História, Filosofia e Sociologia da Educação - Práticas Sociais e Processos Educativos.	Conceito CAPES 04
14	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFBA) ⁹⁵	Nordeste	- Currículo e (In) Formação; - Educação, Cultura Corporal e Lazer - Educação e Diversidade; - Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica; - Política e Gestão da Educação.	Conceito CAPES 04
15	Programa de Pós-Graduação em Educação (UNISANTOS) ⁹⁶	Sudeste	- Formação e profissionalização docente: políticas e práticas; - Educação escolar: políticas e práticas.	Conceito CAPES 04
16	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFMG) ⁹⁷	Centro-oeste	- Trabalho, Educação e Movimentos Sociais; - Estado, Políticas e História da Educação; - Cultura e Processos Educacionais; - Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo; - Fundamentos dos Processos Educativos.	Conceito CAPES 05
17	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FE/Unicamp) ⁹⁸	Sudeste	- Currículo, Avaliação e Docência; - Educação e Ciências Sociais; - Educação e História Cultural; - Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias; - Estado, Políticas Públicas e Educação; - Filosofia e História da Educação;	Conceito CAPES 05

⁹⁴Link de acesso ao programa: http://www.ppge.ufscar.br/?page_id=5. Acesso: 22 jan. 2020

⁹⁵Link de acesso ao programa: <http://www.pgedu.faced.ufba.br/>. Acesso: 22 jan. 2020

⁹⁶Link de acesso ao programa: <https://www.unisantos.br/pos/stricto-sensu/doutorado/doutorado-em-educacao/>. Acesso: 22 jan. 2020;

⁹⁷Link de acesso ao programa: <https://ppge.fe.ufg.br/p/4978-apresentacao>. Acesso: 22 jan. 2020;

⁹⁸Link de acesso ao programa: <https://www.fe.unicamp.br/pos-graduacao/?q=pos-graduacao>. Acesso: 22 jan. 2020;

			<ul style="list-style-type: none"> - Formação de Professores e Trabalho Docente; - Linguagem e Arte em Educação; - Psicologia e Educação; - Trabalho e Educação. 	
18	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU) ⁹⁹	Sudeste	<ul style="list-style-type: none"> - Educação em Ciências e Matemática; - Estado, Políticas e Gestão em Educação; - História e Historiografia da Educação; - Saberes e Práticas Educativas; - Trabalho, Sociedade e Educação. 	Conceito CAPES 04
19	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (FGV) ¹⁰⁰	Sudeste	<ul style="list-style-type: none"> - Instituições e Política; - Memória e Cultura; - Relações Internacionais. 	Conceito CAPES 05
20	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEduc/UFRRJ) ¹⁰¹	Sudeste	<ul style="list-style-type: none"> - Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas; - Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais; - Educação e Diversidades Étnico-Raciais. 	Conceito CAPES 04
21	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UnB) ¹⁰²	Centro-oeste	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas Públicas e Gestão da Educação; - Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação; - Profissão Docente, Currículo e Avaliação; - Educação em Ciências e Matemática; - Educação, Tecnologias e Comunicação; - Educação Ambiental e Educação do Campo; - Estudos Comparados em Educação. 	Conceito CAPES 04
22	Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI/UFRGS) ¹⁰³	Sul	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação e Medidas em Psicologia; - Desenvolvimento Humano; - Saúde, Prevenção e Intervenção; - Neurociência Cognitiva e Comportamental. 	Conceito CAPES 07

⁹⁹Link de acesso ao programa: <http://www.ppged.faced.ufu.br/institucional/o-programa>. Acesso: 22 jan. 2020;

¹⁰⁰Link de acesso ao programa <https://cpdoc.fgv.br/pos/mad/linhas-de-pesquisa>. Acesso: 22 jan. 2020;

¹⁰¹Link de acesso ao programa: <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppgeduc/linhas-de-pesquisa/>. Acesso: 22 jan. 2020;

¹⁰²Link de acesso ao programa:

http://www.fe.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=149&Itemid=1388. Acesso: 22 jan. 2020.

¹⁰³Link de acesso ao programa: <https://www.ufrgs.br/ppgpsicologia/o-programa/linhas-de-pesquisa/>. Acesso: 22 jan. 2020;

23	Programa de Mestrado em Psicologia (UNICEUB) ¹⁰⁴	Centro-oeste	<ul style="list-style-type: none"> - Psicologia e Educação; - Psicologia e Saúde; - Psicologia Jurídica. 	Conceito CAPES 04
24	Programa de Pós-graduação em Educação (UNINOVE) ¹⁰⁵	Sudeste	<ul style="list-style-type: none"> - Educação, Filosofia e Formação Humana; - Educação Popular e Culturas; - Políticas Educacionais. 	Conceito CAPES 05
25	Programa de Pós-graduação em Educação (UNESP) ¹⁰⁶	Sudeste	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento Humano, Diferença e Valores; - Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem; - Processos Formativos, Infância e Juventude; - Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública. 	Conceito CAPES 05
26	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPR) ¹⁰⁷	Sul	<ul style="list-style-type: none"> - Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; - Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação; - Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação; - História e Historiografia da Educação; - Linguagem, Corpo e Estética na Educação; - Políticas Educacionais 	Conceito CAPES 06
27	Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS) ¹⁰⁸	Sul	<ul style="list-style-type: none"> - Arte, Linguagem e Currículo; - Aprendizagem e Ensino - Tecnologias Digitais na Educação; - História, Memória e Educação; - Estudos sobre Infâncias; - Políticas e Gestão de Processos Educacionais; - Educação, Culturas e Humanidades; 	Conceito CAPES 06

¹⁰⁴ *Link* de acesso ao programa: <https://www.uniceub.br/pdp/mestrado-e-doutorado/psicologia/mestrado-em-psicologia-> Acesso: 22 jan. 2020;

¹⁰⁵ *Link* de acesso ao programa: <https://www.uninove.br/mestrado-e-doutorado/programa-de-pos-graduacao-em-educacao/apresentacao-do-programa/linhas-de-pesquisa/> . Acesso: 22 jan. 2020;

¹⁰⁶ *Link* de acesso ao programa: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/--educacao/apresentacao/> Acesso: 22 jan. 2020;

¹⁰⁷ *Link* de acesso ao programa: <http://www.prppg.ufpr.br/site/ppge/linhas-de-pesquisa/>. Acesso: 22 jan. 2020;

¹⁰⁸ *Link* de acesso ao programa: <https://www.ufrgs.br/ppgedu/>. Acesso: 22 jan. 2020.

			<ul style="list-style-type: none"> - Educação Especial e Processos Inclusivos; - Trabalho, Movimentos Sociais e Educação; - Educação, Sexualidade e Relações de Gênero; - Estudos Culturais em Educação; - Filosofias da Diferença e Educação. 	
--	--	--	---	--

FONTE: Avaliação Quadrienal da CAPES e *sites* dos Programas de Pós-Graduação, disponíveis na *web*, no período de dezembro de 2019 a maio de 2020.

Observando a dinâmica apresentada no Quadro 05, podemos compreender que os trabalhos de teses e dissertações se originam de 27 (vinte e sete) Programas de Pós-Graduação diferentes, com a maior concentração desses programas na Região Sudeste, com 49% (19) das publicações. A esta, segue-se a Região Sul, com 20,5% (08 publicações); o Centro-oeste, com 15,5% (06 publicações); o Nordeste, com 13% (05 publicações) e, por fim, a Região Norte, com 2% (01 publicação). Importa saber que o quantitativo diminuto de publicações dos trabalhos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste não reflete, efetivamente, a ausência de experiências de pesquisas e ações relativas ao enfrentamento pedagógico do racismo e preconceito com a temática da formação continuada de professores para as relações raciais (COELHO, 2018; SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018). Essas experiências advêm do movimento realizado por pesquisadores dos NEAB's dessas regiões no *campo* da temática (CONCEIÇÃO, 2018) e pelo capital social inflexionado por pesquisadores, no sentido de capitanear recursos juntos às agências de fomento científico para formação continuada, mediante políticas estabelecidas no Brasil até o ano de 2018, pela extinta SECADI/MEC¹⁰⁹.

As linhas de pesquisas dos programas refletem dados necessários para levantamento de reflexão. Há um número de 11 (onze) linhas de pesquisas que realizam interlocução direta entre suas áreas de interesses em pesquisas, com questões sobre *diversidades, diferenças, estudos culturais, relações étnico-raciais, práticas sociais e inclusivas, processos civilizatórios e pluralidade cultural*,

¹⁰⁹ Requer destacar que o trabalho de formação continuada corresponde as experiências acadêmicas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (NEAB-GERA-UFPA), no Estado do Pará, no período de 2006 a 2019, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica em 02 (dois) Cursos de Especialização, nos anos de 2014 a 2015 e 2016 a 2017; 01 (um) Curso de Aperfeiçoamento sobre a temática, ofertado entre os anos de 2018 e 2019. Esses cursos contaram com o financiamento da SECADI/MEC e foram coordenados pela Prof.^a Dr.^a Wilma de Nazaré Baía Coelho (IFCH/UFPA).

*desenvolvimento humano, diferenças e valores*¹¹⁰. Tais inserções representam ações que revelam estratégias de enfrentamento das desigualdades historicamente impostas à população negra na universidade (SILVA, 2003). Contudo, as experiências de linhas de pesquisas voltadas para diversidade ainda correspondem a um número aquém, em relação às linhas de predomínio na área de Ciências Humanas. Esta relação denota a representação do modo como os agentes, ou conjunto de agentes, pensam e elaboram, estruturalmente, as propostas dos programas, uma vez que esta representação não diferencia as práticas realizadas no *campo*. Ou seja, os agentes sociais, na condição de coletividade, pensam e representam o mundo (o *campo* da formação continuada) a partir da maneira como se apropriam dele/a (CHARTIER, 2011b). Portanto, tão importante quanto a maneira em que ocorrem essas representações, é necessário também entender como são construídas essas práticas de apropriação no *campo* da formação (*idem, ibidem*).

4.2 O percurso dos professores orientadores de teses e dissertações junto à temática da formação continuada de professores para as relações raciais

Os dados referentes aos professores orientadores foram obtidos por meio da Plataforma Lattes, do CNPq. O trabalho de levantamento foi realizado no período de março de 2019 e maio de 2020. Estes dados levantados correspondem ao período definido da pesquisa, ou seja, entre os anos de 2004 a 2018. Para efeito de inclusão das informações no banco de dados, consideramos tão somente os dados que constavam nos currículos dos professores no período mencionado. Inicialmente, os currículos *lattes* compuseram um banco de dados e foram revistos, em janeiro de 2020, de modo a perceber a ocorrência ou não de atualização. Esta revisão justificase no fato de que alguns currículos demandavam atualização, fato observado nos primeiros levantamentos. Portanto, a revisão dos dados ocorrida no mês de janeiro condiz com essa preocupação, embora o cenário das informações não tenha sofrido tanta alteração em termos de atualização.

¹¹⁰ Essas linhas de pesquisas se originam de programas, como: PPGEDuc/UNEB; PPGED/UFOP; PPGEduc/UFPE; PPGE/UFSCar; PPGEduc/UFRRJ; Uninove; Unesp; PPGEduc/UFRRGS; PPGE/UFPR e PPGE/USP.

Uma dimensão do aporte teórico da tese demanda que compreender a trajetória intelectual dos agentes pesquisadores requer um esforço de interpretação do *campo científico*, uma vez que a inserção e permanência dos agentes nos programas de pós-graduação depende da sua trajetória e de seu *capital científico* estruturado no contexto de seu *campo* de pertencimento (BOURDIEU, 1983). Assim destacado, o quadro, a seguir, apresenta a síntese da trajetória dos professores orientadores das teses e dissertações.

QUADRO 06 – Síntese da trajetória dos professores orientadores das teses e dissertações em Ciências Humanas (2004-2018)

NOME	TEMAS DE PESQUISAS	PROJETOS RELACIONADOS À TEMÁTICA		PRODUÇÕES RELACIONADAS À TEMÁTICA		
		Pesquisa	Extensão	Artigos	Livros	Capítulos de livros
Denise Maria Botelho ¹¹¹	Educação e Relações Raciais, Gênero e Sexualidades;	-	-	-	-	-
Denice Barbara Catani ¹¹²⁻¹¹³	Didática, Teorias de Ensino, História da Educação	-	-	-	-	-
Wilson Roberto de Mattos ¹¹⁴	Cultura Negra e Memória; Educação e Escravidão; História da África; Ações Afirmativas	-	-	-	01	01
Telmo Marcon ¹¹⁵⁻¹¹⁶	História e Cultura <i>Kaingang</i> ; Educação e Cultura Popular; Políticas Educacionais	-	01	-	-	-
Eugénia da Luz Silva Foster ¹¹⁷⁻¹¹⁸	Educação para as Relações Étnico-Raciais e Interculturais	04	04	-	-	-

¹¹¹Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/5168554413015642> .Acesso: 14 jan. 2020;

¹¹²Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3792758221330745> .Acesso: 14 jan. 2020

¹¹³Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹¹⁴Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9445015263911071> .Acesso: 14 jan. 2020

¹¹⁵Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/7659184664426945>.Acesso: 14 jan. 2020

¹¹⁶Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹¹⁷Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4609696110268688>. Acesso: 14 jan. 2020

¹¹⁸Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

Continuação (Quadro 06)

NOME	TEMAS DE PESQUISAS	PROJETOS RELACIONADOS À TEMÁTICA		PRODUÇÕES RELACIONADAS À TEMÁTICA		
		Pesquisa	Extensão	Artigos	Livros	Capítulos de livros
Patrícia Cristina de Aragão ¹¹⁹	História e Cultura Afro-Brasileira; Literatura de Cordel; Interculturalidade; Ensino de História; Formação de Professor e Educação do Campo.	-	-	01	-	-
Vânia Beatriz Monteiro da Silva ¹²⁰	Processos Educativos, Sujeitos e Relações Raciais	-	-	-	-	-
Erisvaldo Pereira dos Santos ¹²¹	Cultura Afro-Brasileira; Religiões de Matrizes Africanas	-	-	-	-	-
José Batista Neto ¹²²	Formação de Professores e Prática Pedagógica; Políticas Educacionais	-	-	-	-	-
Vera Lúcia de Carvalho Machado ¹²³	Ensino Superior; Ensino Fundamental; Projeto Pedagógico; Formação de Professores; História da Educação.	-	-	-	-	-
Paulo Vinicius Baptista da Silva ¹²⁴	Relações Raciais; Racismo; Políticas Afirmativas; Construção Social da Infância; Políticas para a Infância.	02	-	02	02	02

¹¹⁹Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/6734404565435352>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática)

¹²⁰Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/2803687400725271>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹²¹Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3758844809395087>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹²²Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4598908452423232>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹²³Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9375761445315596>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹²⁴Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3647856861002877>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

Continuação (Quadro 06)

NOME	TEMAS DE PESQUISAS	PROJETOS RELACIONADOS À TEMÁTICA		PRODUÇÕES RELACIONADAS À TEMÁTICA		
		Pesquisa	Extensão	Artigos	Livros	Capítulos de livros
Maria da Conceição Gemaque de Matos ¹²⁵	Formação Docente; Reformas Educativas; Currículo; Educação Tecnológica; Formação de Professores; Educação em Ciências e Currículo; Educação e Tecnologias	-	-	-	-	-
Cayo Vinicius Honorato da Silva ¹²⁶	Conjunções e disjunções entre as Artes e a Educação; as relações entre Arte, Educação e Política.	-	-	-	-	-
Maria Marly de Oliveira ¹²⁷	Educação de Adultos; Desenvolvimento Local; Formação de Professores; Ensino das Ciências	-	-	-	-	-
Luciana Maria Giovanni ¹²⁸	Formação de Professores, Trabalho Docente, Cotidiano Escolar e Prática da Pesquisa Educacional.	-	-	-	-	-
Iracema Luiza de Souza ¹²⁹	Diversidade Linguística no Brasil; Análise do Discurso; Educação de Adultos	-	-	-	-	-
Emília Freitas de Lima ¹³⁰	Inter/multiculturalidade; Currículo em Ação; Formação de Professores; Professor Iniciante.	-	-	-	-	-

¹²⁵Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3811282366596635>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹²⁶Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/8539725380344782>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹²⁷Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/9718244453537361>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹²⁸Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/8305118845068821>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹²⁹Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/8305118845068821>. Acesso: 14 jan. 2020.

¹³⁰Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/5515637339275988>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

Continuação (Quadro 06)

NOME	TEMAS DE PESQUISAS	PROJETOS RELACIONADOS À TEMÁTICA		PRODUÇÕES RELACIONADAS À TEMÁTICA		
		Pesquisa	Extensão	Artigos	Livros	Capítulos de livros
Joseania Miranda Freitas ¹³¹	Relações Raciais; Racismo; Políticas Afirmativas; Construção Social da Infância; Políticas para a Infância.	-	-	-	-	-
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva ¹³²	Relações Étnico-Raciais e Educação; Práticas Sociais e Processos Educativos	-	-	-	01	01
Maria Machado Malta Campos ¹³³	Educação Infantil; Creche; Qualidade da Educação e Política Educacional.	-	-	-	01	01
João dos Reis Silva Junior ¹³⁴	Educação e Trabalho; Reforma do Estado; Educação Superior Brasileira; Política Educacional	-	-	-	01	01
Irene Jeanete Lemos Gilberto ¹³⁵	Formação Tecnológica de Professores; Políticas Educacionais e Processos Formativos na Educação à Distância;	-	-	-	-	-
Ivone Garcia Barbosa ¹³⁶	Psicologia Sócio-Histórico-Dialética; Educação Infantil; Formação de Professores; Educação do Campo	-	-	-	-	-

¹³¹Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/2522358867008495>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹³²Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/5770245673371690>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹³³Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/3955405978153246>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹³⁴Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/7470123176068422>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹³⁵Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/4561982821271774>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹³⁶Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/8032275045906128>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

Continuação (Quadro 06)

NOME	TEMAS DE PESQUISAS	PROJETOS RELACIONADOS À TEMÁTICA		PRODUÇÕES RELACIONADAS À TEMÁTICA		
		Pesquisa	Extensão	Artigos	Livros	Capítulos de livros
Corinta Maria Grisólia Geraldi ¹³⁷	Ensino-Pesquisa; Trabalho Docente; Currículo em Ação; Curso de Pedagogia	-	-	-	-	-
Selva Guimarães ¹³⁸	Formação de Professores; Metodologias; Didática e Práticas de Ensino e Aprendizagem em História	-	-	01	-	-
Verena Alberti ¹³⁹	Ensino de História; História Oral; Narrativa; História das Relações Raciais e História do Pensamento sobre o Riso.	-	-	-	-	-
Lívia Freitas Fonseca Borges ¹⁴⁰	Currículo; Formação de Profissionais da Educação; Pedagogia e Educação Superior	-	-	01	-	-
Ahyas Siss ¹⁴¹	Educação; Cidadania; Políticas de Ação Afirmativa e Cotas para Afro-Brasileiros no Acesso ao Ensino Superior; Educação e Diversidades Étnico-Raciais	01	-	-	01	-

¹³⁷Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/2772441310565614>. Acesso: 14 jan. 2020.

¹³⁸Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/6146634282412140>. Acesso: 14 jan. 2020.
Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹³⁹Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/0662658499050484>. Acesso: 14 jan. 2020.
Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹⁴⁰Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/0033979153338712>. Acesso: 14 jan. 2020.
Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹⁴¹Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/1745461007466177>. Acesso: 14 jan. 2020.
Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

Continuação (Quadro 06)

NOME	TEMAS DE PESQUISAS	PROJETOS RELACIONADOS À TEMÁTICA		PRODUÇÕES RELACIONADAS À TEMÁTICA		
		Pesquisa	Extensão	Artigos	Livros	Capítulos de livros
Henrique Caetano Nardi ¹⁴²	Subjetividade; Sexualidade; Diversidade Sexual; Relações de Gênero; Trabalho; Políticas Públicas e Ética	01	-	-	-	-
Ana Flávia do Amaral Madureira ¹⁴³	Cultura e Desenvolvimento Humano; Processos Identitários; Diversidade e Preconceito na Perspectiva da Psicologia Cultural.	01	-	-	-	-
Roberta Stangherlim ¹⁴⁴	Formação Inicial e Continuada de Educadores; Gestão e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil	01	-	-	-	-
Zeila de Brito Fabri Demartini ¹⁴⁵	Histórias de Vida; Imigração Japonesa; Portuguesa e Africana; Educação Escolar e Não-Escolar; Infância	-	-	-	-	-
Regina Cely de Campos Hagemeyer ¹⁴⁶	Formação Docente; Currículo e Práticas Pedagógicas	-	-	-	-	-
Norma Regina Marzola ¹⁴⁷	Políticas de Linguagem; Governo da Aula; Nascimento da Pedagogia Moderna; Governamentalidade.	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, por meio de levantamento eletrônico na Plataforma *Lattes*, do CNPQ. Período de levantamento: março de 2019 a maio de 2020.

¹⁴²Link de acesso ao Currículo *lattes*: http://lattes.cnpq.br/9591044257330893_. Acesso: 14 jan. 2020.

¹⁴³Link de acesso ao Currículo *lattes*: http://lattes.cnpq.br/5791207432829975_. Acesso: 14 jan. 2020.

¹⁴⁴Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/0630080591569020>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹⁴⁵Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/8059807589945744>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹⁴⁶Link de acesso ao Currículo *lattes*: <http://lattes.cnpq.br/2212075215946570>. Acesso: 14 jan. 2020. Docente com produção acadêmica em áreas afins à temática

¹⁴⁷Link de acesso ao Currículo *lattes*: http://lattes.cnpq.br/7108049720837312_. Acesso: 14 jan. 2020.

A partir dos dados apresentados no Quadro 05, constatamos que 09 (nove) docentes possuem publicações referentes a *artigos, livros e capítulos de livros* que tratam, especificamente, da temática da formação continuada para as relações raciais, de um total de 34 (trinta e quatro). Os demais pesquisadores possuem incidências de publicações identificadas no levantamento, entretanto, com objetos afins à temática da tese.

No que toca aos investimentos em projetos de pesquisa e extensão, podemos perceber que os docentes possuem um número diminuto de experiências com a temática. Dos 34 (trinta e quatro) docentes que orientaram os trabalhos de teses e dissertações, somente 06 (seis) desses docentes investiram em projetos de pesquisas direcionados à temática, em suas propostas de investigação, de algum modo. No que corresponde aos projetos de extensão, o levantamento mostra que 02 (dois) docentes dispensaram atenção a propostas voltadas para a temática, nessa dimensão.

Outro aspecto que marca a trajetória acadêmica dos docentes diz respeito às áreas de interesse das pesquisas que desenvolvem. Temas—como: *diversidade; interculturalidade; relações étnico-raciais; história da educação; multiculturalismo; formação de professores para a diversidade; direitos humanos; religiões afro-brasileira e cultura africana; relações raciais e gênero; identidade e pertencimento étnico-racial* estão presentes em interesses de pesquisas de 19 (dezenove) dos 34 (trinta e quatro) docentes. As reflexões estabelecidas entre os projetos de pesquisas, de extensão, as produções científicas e as áreas de interesse dos docentes pesquisadores apresentam, de algum modo, incoerência com os respectivos trabalhos orientados sobre a temática da formação continuada.

4.3 Análise dos PPG e presença temática emergente

A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, emerge à luz da influência norte-americana nos anos 1930 e 1940, em um modelo catedrático e elitista de produção do conhecimento, haja vista a falta de investimento brasileiro no universo da pesquisa acadêmica e a desigualdade de acesso ao Ensino Superior, conforme apontam os

estudos de Balbachevski (2005). Nesse período em que não havia regulamentação para pesquisas e para pós-graduação no país predominou, no que concerne à área das Ciências Humanas, a produção acadêmica direcionada ao *campo* da Filosofia e concentrada na Região Sudeste, mais especificamente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, atendendo, desse modo, a então elite econômica brasileira.

Posteriormente, quando a pós-graduação foi regulamentada pelas normativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criada em 1951, e passou a receber investimentos públicos, o modelo catedrático e elitista observado nos anos anteriores continuou a vigorar com a ênfase destinada à produção do conhecimento pautado na racionalidade científica que, segundo Horkheimer (2002), tem como fundante o arquétipo linear e dualista que compreende a realidade de forma fragmentada, categorizada e hiperespecializada, negando a subjetividade da vida e da condição humana. Os frutos dessa situação foram produções acadêmicas de ordem teórica e distante dos problemas da realidade, pouco aplicáveis à prática e às demandas da sociedade (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015).

Acerca da distribuição geográfica da pós-graduação no Brasil, Santos e Azevedo (2009) destacam que, na década de 1960, a maioria dos cursos *stricto sensu* estavam situados na Região Sudeste e mesmo com a expansão ocorrida nos últimos 50 anos, a situação continua semelhante, visto que o levantamento disponível na Plataforma GeoCapes¹⁴⁸ aponta que 45% dos Programas de Pós-Graduação estão distribuídos no Sudeste; seguido de 22% no Sul; 18% no Nordeste; 9% no Centro-Oeste e 6% no Norte do país.

Considerando que as maiores concentrações de renda *per capita* do Brasil estão nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, conforme demonstra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua¹⁴⁹, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2019, verifica-se que há uma elitização da

¹⁴⁸ A Plataforma GeoCapes é uma plataforma de georreferenciamento alimentada pela Capes a partir dos dados coletados nos Programas de Pós-Graduação credenciados e reconhecidos. As informações mencionadas no texto estão disponíveis no link: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/#>. Acesso em: 11 maio 2020.

¹⁴⁹ Os dados podem ser conferidos no link: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/26956-ibge-divulga-o-rendimento-domiciliar-per-capita-2019>. Acesso em: 11 abr. 2020.

distribuição geográfica dos Programas de Pós-Graduação que atendem, em maior escala, às regiões com maiores índices de renda.

À luz do pensamento de Bourdieu (2003), que concebe o *campo* como uma estrutura estruturante que se manifesta como *locus* praxiológico, isto é, como um *campo* de forças dentro do qual os agentes sociais, impulsionados pelos seus *habitus*, travam lutas para ocupar as posições desejadas conforme suas representações sociais, podemos compreender que o *campo* acadêmico brasileiro é marcado por um processo histórico que tem como fundante a autonomização de produções acadêmicas emergentes da elite econômica e com vistas ao atendimento deste mesmo público, por meio de escolhas e dispositivos influenciados pelos condicionantes da ação do Estado que, neste *campo*, privilegia o *modus operandi* da classe hegemônica.

Nesse contexto, os agentes sociais que circulam no *campo* acadêmico e ocupam posições influenciadas pelo *modus operandi* supracitado desenvolveram, ao longo dos tempos, produções acadêmicas institucionalizadas, pouco atreladas às demandas dos agentes sociais que não faziam parte desse *campo*, não exerciam controle sobre o capital cultural e nem dispunham de *habitus* pertencentes a tal *campo* (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Em consonância com esta afirmativa estão os dados obtidos por Ana Santos e Janete Azevedo que constataram que, em 1975, as áreas predominantes da pesquisa acadêmica em Educação eram: “administração de sistemas educacionais, ensino, aconselhamento psicopedagógico, filosofia da educação e planejamento educacional” (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 542). Este fato demonstra que a problemática dos *habitus* que estavam para além dos muros da escola, pouco era observada e levada para o universo da Pós-Graduação que, apesar de ter como finalidade inicial a formação de “especialistas – docentes, pesquisadores e quadros técnicos – para o sistema universitário, o setor público e o segmento industrial” (BRASIL, 2010, p. 15), vivia sob o impacto de um cenário concreto no qual as produções acadêmicas pouco se aproximavam da realidade existente fora do *campo* acadêmico, no que diz respeito às discussões educacionais.

Esse distanciamento entre o *campo* acadêmico e o universo escolar, por sua vez, influenciou a constituição do *habitus* professoral brasileiro que, sendo um

processo interno dos agentes sociais marcado pelo processo histórico de socialização e configurado como uma estrutura estruturante, condicionadora e condicionante das ações frente à sociedade (BOURDIEU, 1983), fora naturalizado como dicotomias universidade-escola; teoria-prática; professor pesquisador- professor da Educação Básica; problemas de pesquisa – problemas escolares.

Como o *habitus* é um sistema de dispositivos influenciadores das tendências de comportamentos, valores, condutas e representações sociais, sendo incorporado por meio de símbolos, crenças e gostos originários do *campo* ao qual pertencem os agentes sociais (BOURDIEU, 1983), cabe destacar que o *habitus* professoral, apesar de conformador e reproduzidor, enquanto instrumento de inculcação das dicotomias supracitadas, não é estanque e nem determinante, uma vez que é passível de modificação à medida que as representações dos agentes sociais são alteradas no *campo* acadêmico.

Os dados dispostos no Quadro 05 possibilitam compreender as transformações ocorridas no *campo* acadêmico relativo à área das Ciências Humanas, e as interferências de tais transformações no *habitus* professoral. Dentre os 27 (vinte e sete) Programas de Pós-Graduação destacados, dez estão situados na Região Sudeste, tendo sido criados nas décadas de 1970 (3), 1980 (1), 1990 (2), 2000 (3) e 2010 (1) e são responsáveis por 49% da produção acadêmica sobre formação continuada de professores para as relações raciais na região, totalizando 19 trabalhos de teses e dissertações publicadas. Esta informação converge para a reflexão de que, o *campo* acadêmico da região em questão, configura-se como um *locus* praxiológico que privilegia a produção acadêmica de discussões educacionais com temáticas distintas a que se faz objeto deste estudo, pois, apesar de concentrar a maior parte da produção aqui estudada, verifica-se que ainda é um percentual pequeno quando analisado no interstício em que os programas surgiram.

Além disso, os dados levantados no estudo demonstram que as produções sobre formação continuada para as relações raciais são timidamente veiculadas no âmbito do *campo* acadêmico concernente à Pós-Graduação, desvelando, desse modo, que essas discussões vêm sendo relativamente invisibilizadas na região Sudeste, em que se considere a atuação de movimentos sociais, em especial o Movimento Negro Educador (GOMES, 2017b), constituindo-se como *locus* de formação e produtor de saberes emancipatórios acerca da questão racial no Brasil,

conforme argumenta Gomes (2017b). Tal movimento contribuiu para que as discussões sobre formação continuada para as relações raciais fossem concebidas como secundárias ante os temas educacionais tradicionais, fortalecendo a naturalização de *representações* fundadas no pensamento colonizado, por parte do *habitus* professoral.

No que diz respeito às Regiões Sul e Centro-Oeste, a emergência discursiva acerca das relações raciais no *campo* acadêmico das Pós-Graduações inscritas na área das Ciências Humanas, se assemelha à realidade identificada na Região Sudeste: pouca tradição de produção acadêmica (20,5% e 15,5%, respectivamente, da produção elencada) em um contexto histórico consolidado a partir de 1970, e marcado por desigualdades sociais da cor que apontam vantagens dos brancos em relação aos negros, quanto às taxas de analfabetismo, de homicídios, de distribuição por renda e de ocupação no mercado de trabalho, segundo dados do IBGE (2019).

Sobre as Regiões Nordeste e Norte, o Quadro 05 desvela que uma instituição teve a temática da formação continuada de professores para as relações raciais como instituição mobilizadora dessa discussão: a Universidade Federal da Bahia. É importante ressaltar que o território baiano abriga o maior contingente de pessoas que se declaram negras ao longo dos tempos (24%) (IBGE, 2019). Ademais, nestas regiões, o quantitativo de Programas de Pós-Graduação vinculados à área em voga somente teve aumento expressivo a partir dos anos 2000, quando a temática racial passou a ocupar espaços mais amplos de debate nos diversos setores da sociedade, e a figurar de forma mais enfática na agenda das políticas públicas relacionadas às ações afirmativas, com a inserção da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da Educação Básica, o apoio às ações afirmativas no Ensino Superior e a criação da SECAD (LIMA, 2010).

Apesar disso, a produção acadêmica da Região Nordeste que envolve discussões raciais tem demonstrado expansivo crescimento, uma vez que, com menos tempo de consolidação, os programas dessa região têm sido responsáveis por 13% da produção no período de 2004 a 2018, mesmo percentual da Região Centro-Oeste que conta com três décadas de consolidação da maioria de seus programas, à frente do Nordeste e do Norte. Em relação a esta última, ressalta-se que requer o desenvolvimento de pesquisas sobre relações étnico-raciais, conforme demonstrou o estudo de Coelho e Quadros (2018) que apurou que as produções acadêmicas sobre

a formação docente para as relações étnico-raciais, oriundas da Pós-Graduação brasileira, estão concentradas em 53% no Sudeste; 20% no Nordeste; 17% no Sul; 10% no Centro-Oeste e 0% no Norte.

Do ponto de vista institucional, é possível afirmar que o *campo* acadêmico brasileiro, delineado a partir dos dados do Quadro 05, se constituiu como um *locus* praxiológico caracterizado historicamente por uma elitização da produção acadêmica relativa às Ciências Humanas, permeada por *habitus* de agentes sociais arraigados às representações sociais decorrentes da perspectiva colonizada do pensamento, assim como ao silenciamento de espaços de negros nesse *campo* acadêmico. Contudo, os dados também revelam que a partir dos anos 2000, à medida que as produções relacionadas às relações raciais começam a crescer, esses *habitus* tendem a ser ressignificados, pois, mais agentes sociais produzem conhecimentos dotados de representações emancipatórias que se difundem e começam a alterar as representações desses agentes.

Um dos fatores que contribui para a ressignificação das representações, e conseqüentemente para a transformação do *habitus*, é a produção de conhecimentos transcendentais ao arquétipo da racionalidade científica e embasados pela apropriação de saberes emancipatórios. Tais saberes, concorrem para desmistificar a naturalização do processo histórico escravocrata e colonizador do Brasil, bem como as implicações dessa naturalização em nossas mentes, corpos e representações perante o mundo (GOMES, 2017b). Como reflexo desta transcendência têm-se esquemas de pensamento e integração de dispositivos que culminam na incorporação de um *habitus* adaptado às representações ressignificadas e à conscientização de que, na condição de agentes sociais, podemos escolher permanecer reproduzindo as contradições inscritas no *campo* acadêmico, ou superá-las.

Os reflexos da ressignificação do *campo* e do *habitus* acadêmico, e da produção acadêmica voltada para o atendimento das demandas sociais relacionadas ao racismo e ao preconceito e para a valorização das relações étnico-raciais em um movimento de enfrentamento à supremacia das áreas predominantes citadas por Santos e Azevedo (2009), desdobram-se em formação continuada e *habitus* professoral interlocutores de práticas pedagógicas desnaturalizadoras das dicotomias presentes no processo de constituição do *campo* acadêmico, e das representações colonizadas e colonizadoras do mundo.

O Quadro 05 nos fornece ainda outro elemento que exerce influência no *habitus* professoral: a tematização das produções acadêmicas. O levantamento feito nos *sites* dos Programas de Pós-Graduação pesquisados indicou a existência de linhas temáticas entre os 27 programas identificados, que são convergentes para o *campo* discursivo referente às relações raciais. São elas: *diversidades, diferenças, estudos culturais, relações étnico-raciais, práticas sociais e inclusivas, processos civilizatórios e pluralidade cultural, desenvolvimento humano, diferenças e valores*.

Considerando que o atual Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) define como uma prioridade da Pós-Graduação brasileira a superação dos desafios que perpassam a interlocução entre o *campo* acadêmico e a Educação Básica, bem como a melhoria da qualidade desta etapa educacional por intermédio do aprimoramento e valorização da formação docente (BRASIL, 2010), a emergência das linhas temáticas elencadas apresenta-se como um contributo para o cumprimento dessa prioridade, visto que diz respeito às problemáticas sociais presentes no cotidiano escolar, o que aproxima a produção acadêmica dos contextos escolares.

Conforme apontado por Bourdieu (2007), o *campo* é o *locus* no qual a prática se inscreve. E essa prática, por sua vez, é determinada pelo posicionamento dos agentes sociais que é influenciado pelo *modus operandi* do *habitus* particular dos grupos específicos nos quais pertencem. Nessa mediação entre *campo* e *habitus*, pode-se desenvolver estratégias que, sob a égide das representações elaboradas, confluem para os embates travados com o objetivo de alcançar determinadas posições que se almejam ocupar. Para que ocorra essa subversão, é necessário legitimar e mobilizar os diversos tipos de capital adquiridos ao longo da vida, em um movimento de escolha sobre a forma e a intencionalidade destinadas à sua aplicação no *campo*.

Remetida ao *campo* acadêmico, essa abstração nos leva a compreender como o universo da Pós-Graduação da área de Ciências Humanas constitui-se como espaço de disputas, pois, ao tempo que carrega consigo a missão de aproximar a Universidade da Educação Básica, e a produção acadêmica das demandas sobre a formação continuada para as relações raciais, sustenta também o histórico de *locus* detentor de produção de um conhecimento legitimado pela racionalidade científica que, por muito tempo, desconsiderou os saberes e as necessidades das classes alheias a esse espaço; de lugar destinado à classe hegemônica assentada e

favorecida pela representação colonizadora da sociedade; de ambiente estruturado pela tradição investigativa de áreas específicas, como as mencionadas por Santos e Azevedo (2009) e de *habitus* enraizados na estratificação dos capitais cultural, econômico e social e na naturalização das desigualdades. Nas palavras de Bourdieu (2011), o agente social fruto desse histórico é o *homo academicus*, estruturado e estruturante do *campo científico*, dotado de vaidade, narcisista que deseja ser transformado em herói pela via do intelecto e ser reconhecido como superior pela suposta capacidade de produção do conhecimento.

Ao adentrarem o referido *campo acadêmico*, esses agentes sociais precisam ter consciência de que estão entrando em uma contenda permeada por confrontos frente aos elementos constituintes desse *campo* que far-se-ão presentes, implícita e explicitamente, no cotidiano da produção acadêmica, sendo necessário compreender que, em caso de estarem imbuídos do desejo de transformação da realidade e ressignificação do espaço escolar – como espaço de luta e enfrentamento a toda a problemática social na qual estão enredadas as relações raciais – deverão criar estratégias para ocuparem seus espaços e posicionamentos ante a alienação intrínseca à cristalização do *habitus* que forma o *homo academicus*, inculcada no *campo acadêmico* alinhado à ordem dominante, pois, ao contrário, serão cooptados por tal alienação. Quando agentes sociais provenientes da Educação Básica adentram o *campo acadêmico* sem a conscientização desse processo, e não a adquirem no trajeto formativo, há o risco de tornarem suas práticas pedagógicas em reprodutoras do ideário do *homo academicus* e das estruturas estruturantes do racismo e do preconceito em vez de *locus* estruturais de enfrentamento e combate.

Observando a prioridade definida pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) e a tematização convergente para as discussões raciais que emergiram dos programas pesquisados, e relacionando-as com a formação continuada e a constituição do *campo acadêmico* e seu respectivo *habitus*, depreende-se que há avanços significativos para o rompimento da reprodução da formação do *homo academicus* e das representações da ordem hegemônica que, diretamente, são impostas à escola – e pela escola – face à sociedade em razão de abordarem discussões antagônicas aos interesses da classe dominante. Os temas *diversidades, diferenças, estudos culturais, relações étnico-raciais, práticas sociais e inclusivas, processos civilizatórios e pluralidade cultural, desenvolvimento humano, diferenças e*

valores remetem a argumentações que trazem à baila a perspectiva descolonizada do pensamento consubstanciado na crítica e na desconstrução da lógica colonial advinda das relações de poder e de dominação, incutidas na subjetividade das relações e representações (QUIJANO, 2005).

Ao serem relacionados com as discussões sobre as relações raciais e com a Educação, os temas em pauta transcendem a condição de objetos de pesquisa e passam a ser dispositivos ressignificadores do *habitus* professoral. Nesta condição, deixa de ignorar as desigualdades de acesso aos bens dos variados tipos de capital (BOURDIEU; PASSERON, 2014) e passa a considerar, como base da prática pedagógica, representações subsidiadas pelo confronto ao *habitus* estabilizador e conformista da lógica colonizadora que discrimina, oprime e desumaniza os agentes sociais por meio do racismo, do preconceito e da colonização do poder, do ser e do saber (GOMES, 2017b), produtoras de novas formas de produção e interpretação do conhecimento, disruptivas da ocidentalização e do eurocentrismo que robustecem as desigualdades sociais (QUIJANO, 2005).

No entanto, em que pese sejam observados esses avanços, Gatti (2008, 2016) adverte que há um desafio ainda longínquo de ser superado: a essência da formação inicial e continuada. Ela afirma que a estrutura da formação docente, apesar de ter sofrido algumas modificações (entre o final do século XX e o início do século XXI), permanece estruturada em propostas direcionadas para a formação de especialistas, restringindo o sentido do ser professor ao “domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar” (GATTI, 2016, p. 149), corroborando assim com o ideário da racionalidade científica destacado por Horkheimer (2002), com a perspectiva colonizada do pensamento, discutida por Quijano (2005) e por Gomes (2017b).

Para Gatti (2016), tanto a formação docente inicial quanto a continuada incorporam essa visão, pois os cursos de licenciatura ainda seguem o padrão “três mais um” que, na prática, dicotomiza as relações entre universidade e escola, quando a estruturação do *campo* acadêmico deveria ter como foco a integração dos conhecimentos pedagógicos, didáticos e metodológicos, e dos conhecimentos específicos, a fim de formar professores, e não especialistas. Acerca da formação continuada, Gatti (2008) destaca a fragilidade que tem acometido os cursos *stricto sensu*, visto que têm direcionado sua finalidade para o suprimento das lacunas

deixadas na formação inicial, em detrimento da ênfase em reflexões sobre os sentidos do que é ser professor, e de condições para a criação de propostas transformadoras e ressignificadoras da ação pedagógica, projetando, deste modo, o arquétipo de que a formação continuada se constitui um complemento da formação inicial.

Essa observação de Gatti (2008) corrobora com as asserções feitas por Pimenta (1997), a qual nos anos 1990 já havia constatado que na formação continuada docente, as práticas frequentemente mais desenvolvidas, versavam sobre a realização de “cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino” que se mostravam “pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos” (p. 06). Para a autora, esse tipo de formação continuada apresentava-se incapaz de transformação da realidade, uma vez que a prática docente não estava no escopo da ação formativa que enfatizava somente conteúdos, desconsiderando as experiências dos professores e impossibilitando a tradução dos novos saberes em práticas ressignificadas nos espaços escolares.

Duas décadas depois, Gatti (2017) identifica em seus estudos algo muito semelhante ao que Pimenta (1997) verificou: a formação inicial e continuada permanece apresentando lacunas no que diz respeito à reflexão e ação frente aos desafios existentes nos espaços formativos, sendo a realização de atividades contextualizadas um desafio a ser superado no horizonte formativo. Segundo a autora, os motivos para essa propagação de uma formação docente distante das necessidades reais dos contextos escolares é a ausência de correlação entre o conhecimento científico e a complexidade do trabalho docente, que perpassa pela compreensão de fatores determinantes do fracasso formativo, como a invisibilização dos embates por poder no tecido social e pela interpretação do mundo emergente dos diversos grupos constituintes da sociedade.

Retomando o enfrentamento pedagógico discutido na primeira seção e remetendo-o a esses elementos relativos à formação continuada docente, destacados por Pimenta (1997) e por Gatti (2017), desvela-se um cenário no qual as estratégias empregadas nas ações formativas direcionadas à professores, apesar de apontarem indícios de transformação na perspectiva do enfrentamento, continuam, em larga escala, reproduzindo proposições dissociadas da realidade e da complexidade do trabalho docente, bem como, desconsiderando os saberes e práticas docentes como

núcleo do escopo formativo, o que ocasiona um enfrentamento pedagógico ainda tímido perante às necessidades existentes no *campo* social.

Os apontamentos de Pimenta (1997) e de Gatti (2008, 2016, 2017) associados às análises do Quadro 05 revelam que, mesmo com os avanços relativos à descentralização do *campo* acadêmico da área de Ciências Humanas, e à ampliação de tematizações de enfrentamento e ressignificação dos *habitus* colonizados, ainda há muito a ser feito no *campo* acadêmico para que os desdobramentos da formação continuada de âmbito *stricto sensu* possam ser refletidos na Educação Básica em conformidade com as proposições de Quijano (2005) e de Gomes (2017a), pois suas pesquisas demonstram que a estrutura dos cursos ainda está radicada nos princípios da perspectiva colonizada do pensamento, e da concepção de que o indivíduo a ser formado é o *homo academicus* que, ao posicionar-se no *campo* e desenvolver sua prática pedagógica, o fará na condição de reprodutor da ordem dominante. E em consonância com a pesquisa de Coelho e Quadros (2018), no cenário brasileiro, esse desafio é potencializado na Região Norte.

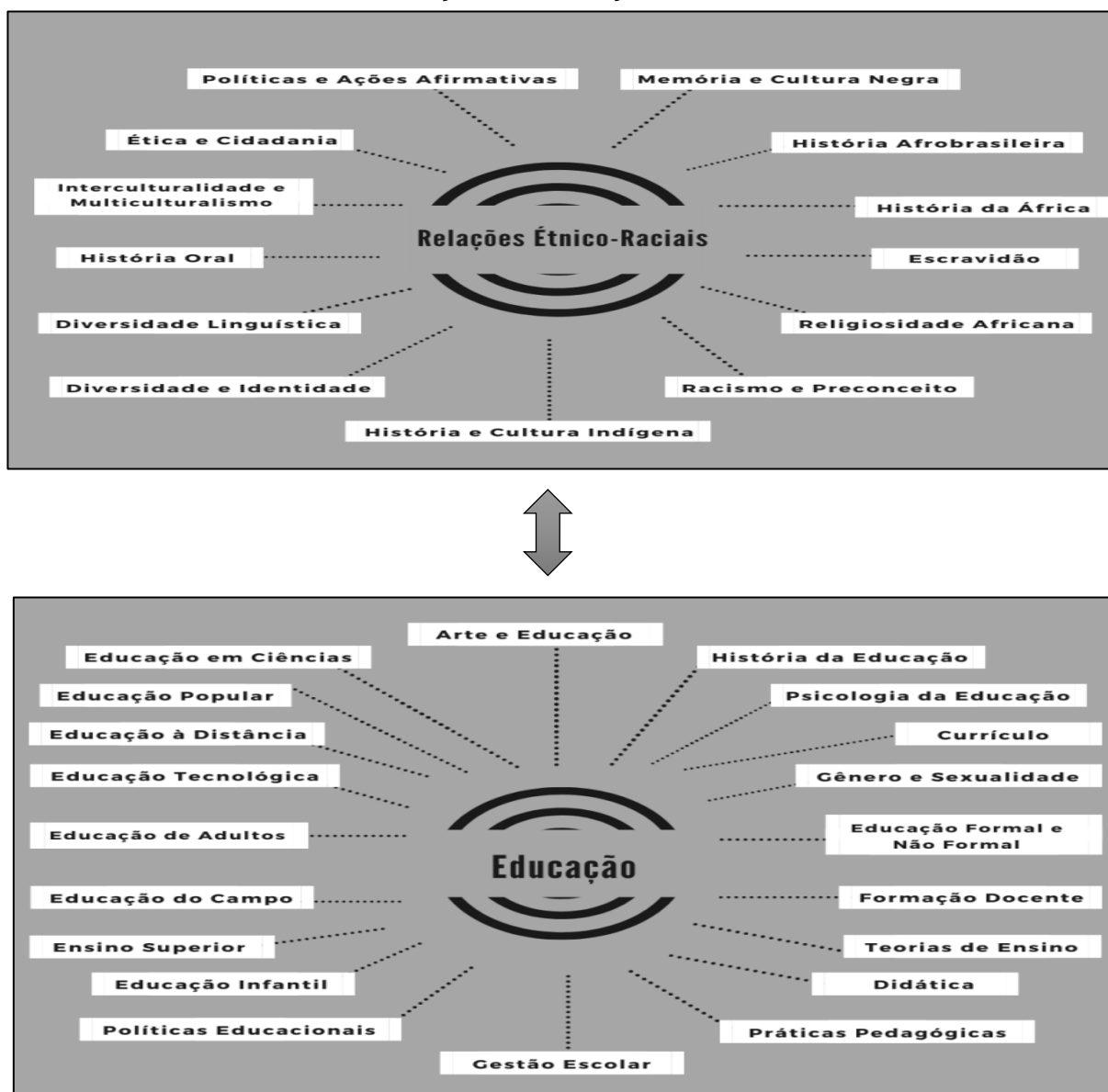
4.4 Interlocuções assumidas pelos docentes dos PPG e suas trajetórias na condição de agentes sociais

De acordo com os pensamentos de Bourdieu (1983, 2011) sobre *campo*, *habitus* e *campo científico*, depreendemos que o agente social é responsável pela execução da ação no interior das estruturas estruturadas, mediadas pelas relações objetivas e subjetivas que regem as estruturas estruturantes do *campo* e da sociedade. Correlacionando essa asserção com a formação docente, temos os professores como agentes sociais do processo formativo, como executores dos dispositivos presentes no *campo* acadêmico e como inculcadores de *habitus* que traduzir-se-ão em *habitus* professoral no universo da universidade. Nesse ínterim, os posicionamentos ocupados e as interlocuções realizadas pelos professores que mediam a formação continuada em âmbito *stricto sensu*, impactam na significação dos dispositivos balizadores de concepções como desenvolvimento profissional, profissionalização docente e formação continuada os quais, por sua vez, implicam na constituição do *habitus* professoral.

Ao relacionar essa proposição com as discussões sobre as relações raciais, entendemo-las como dispositivos ressignificadores do *habitus* professoral, inicialmente marcado pela supremacia da racionalidade científica, pela tradição de desenvolvimento de pesquisas em áreas distantes dessas discussões, pelo pensamento colonizado e pelo *habitus* do *homo academicus* em direção a uma transformação no que diz respeito à prática pedagógica para a descolonização do pensamento e para o enfrentamento ao racismo e ao preconceito estruturais do *campo*.

A síntese da trajetória dos professores pesquisados, que assumem a condição de orientadores das teses e dissertações em Ciências Humanas nos Programas de Pós-Graduação, disposta no Quadro 06, aponta elementos para pensarmos o *habitus* que tem sido constituído no *campo* acadêmico delineado, e o *modus operandi* por meio do qual a gênese desse *campo* se sustenta defronte às lutas cotidianas relacionadas às relações étnico-raciais. Tais elementos podem ser identificados na Figura 07.

Figura 07 – Convergência dos temas de pesquisa orientados (2004-2018) para a Educação das Relações Raciais



FONTE: Elaborado pelo pesquisador, com base nas informações dispostas no Quadro 06 (2020)

O primeiro elemento reside nas interlocuções entre Educação, Ensino e Relações Raciais. Os temas de pesquisa sobre os quais os professores listados se debruçam, possibilitam compreender a indissociabilidade entre essas duas áreas, culminando assim, para a significação de uma Educação para as Relações Raciais. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), a Educação das Relações Étnico-Raciais trata-se de uma política pública afirmativa que objetiva reparar, reconhecer e valorizar a história, a cultura e a identidade afrodescendente por intermédio da inserção de dimensões históricas, sociais e

antropológicas no currículo de todos os níveis e modalidades da educação brasileira (BRASIL, 2004).

Com isso, para que possa ser efetivada, faz-se necessário que o professor empreenda conhecimentos e saberes relacionados às diversas áreas que dialogam com a História, a Sociologia e a Antropologia, ou seja, ampliando a tessitura de seu *habitus* professoral interdisciplinar e potencializador de enfrentamento pedagógico e científico. Em termos práticos, essa tessitura implica na promoção de uma prática que tem como fundante a superação da representação de subalternidade que, historicamente, alicerçou a construção da identidade do povo brasileiro.

À luz da teoria de Pierre Bourdieu, o *habitus* professoral é tomado, então, como um conjunto de dispositivos influenciadores da ressignificação das representações colonizadas e, por conseguinte, das estruturas estruturantes e estruturadas constituídas na tessitura do *campo* social e do *campo* acadêmico. Tais dispositivos são operacionalizados pelos professores que, enquanto agentes sociais, podem promover em suas práticas pedagógicas o enfrentamento à reprodução das desigualdades sociais que inferiorizam, negros e indígenas, através do currículo intencionalmente organizado para atender aos interesses da ordem dominante (BOURDIEU, 1983).

Feitas essas considerações, as interlocuções esboçadas na Figura 07 apontam que, os professores listados no Quadro 06, debruçam-se sobre temas de pesquisa que se coadunam com as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e com os princípios defendidos pela literatura, visto que relacionam conceitos fulcrais para o embasamento das discussões étnico-raciais com vistas à emancipação, à desalienação e à desnaturalização do racismo e do preconceito estruturais, com a Educação e suas subáreas de estudo. A inflexão de Petronilha Silva (2005) considera que as discussões emergentes da Educação para as Relações Raciais não devem ser restritas a determinadas áreas de estudo, pois esta educação está presente em diversos campos, requerendo dos docentes, e das instituições educacionais, a elaboração de propostas embasadas por abordagens epistemológicas distintas, bem como por metodologias diversificadas nas ações pedagógicas.

Ao realizarem as interlocuções apresentadas na Figura 07, observamos que os professores orientadores das teses e dissertações têm desenvolvido *habitus* de ressignificação por meio do investimento de pesquisas voltadas à temática da formação continuada para as relações raciais. Tais ações contribuem para a superação dos desafios apontados por Gatti (2008; 2016, 2017) e para a formação de professores reflexivos, conscientes de seu papel no *campo* social. Dentre outras dimensões, Zeichner (1998) trata da formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional e de professor reflexivo. Para este autor, a formação é um processo contínuo, aprimorado na prática, e por meio da pesquisa da própria prática, em uma espiral reflexiva sobre ação-reflexão-ação que se traduz na formação de professores pesquisadores “autônomos e práticos reflexivos que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes” (*idem*, 1998, p. 09).

Sabendo que o *campo* acadêmico é marcado por relações de força e disputas internas; dispositivos estratégicos de reprodução ou de enfrentamento; representações e interrelações com *habitus* de outros campos (BOURDIEU, 2003), as interlocuções realizadas nos temas de pesquisa elencados colaboram para que, ao retornarem para a escola, os pesquisadores que passaram pela formação *stricto sensu*, tenham seus repertórios formativos ressignificados e possam desenvolver práticas que vislumbrem os objetivos da Educação para as Relações Étnico-Raciais, impulsionando um *habitus* professoral circunscrito na reflexividade defendida por Alarcão (2003) que acontece na escola e universidade – *locus* no qual os profissionais docentes desempenham suas competências – exigindo do professor, como agente social, a capacidade de refletir cotidianamente a sua ação pedagógica, tornando-se questionador da sociedade do conhecimento e compreensivo de que a continuidade da formação docente é um processo inerente ao sentido e à ação do professor.

Inferimos assim, que a intersecção entre as linhas temáticas *Relações Raciais* e *Educação* e suas respectivas subáreas de estudo, alinhadas aos pressupostos da literatura especializada e dos dispositivos legais regulamentadores, culmina na construção da Educação para as Relações Raciais que, por sua vez, implica na ressignificação do *habitus* professoral, traduzido no *campo* como prática de enfrentamento (Figura 08).

Figura 08 – Constructo da Educação para as Relações Étnico-Raciais



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2020.

O fruto da formação promovida nessa construção reflete no que Gomes (2017a) denomina de subjetividade desestabilizadora, transgressora e emancipadora implicada em uma pedagogia da diversidade (de raça, de gênero, de idade, de culturas) que resulta em ação emancipatória, sistematizada e articulada ao projeto de libertação da ignorância colonial, de constituição da solidariedade e da luta dialética pela reestruturação da sociedade.

Outro elemento diz respeito à trajetória da produção acadêmica dos professores listados no Quadro 06. Ao ingressarem no *campo* acadêmico, os docentes assumem o compromisso da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconiza o artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). À vista do dispositivo legal, no contexto brasileiro, o *campo* acadêmico não é concebido como o *locus* de formação do *homo academicus* apresentado por Bourdieu (2011), mas como um espaço formativo que deve contemplar os objetivos da academia e da sociedade em um movimento uníssono, despido de hierarquização de conhecimentos e saberes e de detenção de capital cultural e intelectual.

Partindo dessa premissa, os professores que compõem as universidades formam um grupo de agentes sociais que têm capacidade e competências para traduzir em ação o princípio disposto na Constituição Federal e, em consequência, tornar essas instituições em *locus* praxiológicos de processos formativos, reflexivos e dialógicos com as demandas do *campo* social. Nesta perspectiva, o *habitus* a ser

desenvolvido no *campo* acadêmico deve considerar o que Bourdieu (2007) entende por propriedades universais de um *campo*, a saber: *habitus* específico; estrutura; dispositivos reguladores do comportamento e da ação. Com isso, entende-se que o *campo* acadêmico é regimentado pelas normativas legais e institucionais que materializam o que o autor denominou de *nomos* e os agentes sociais que nele se fazem presentes – nesse caso, os professores – posicionam-se e agem nesse *campo* influenciados pelo padrão social de comportamento naturalizado pela estrutura estruturante, firmada no ambiente acadêmico por meio dos dispositivos reguladores e pelos antagonismos que mobilizam as disputas inscritas nesse *campo*, assim como pela progressão da doxa (senso comum) à episteme (conhecimento).

Assim sendo, a trajetória acadêmica dos professores orientadores das teses e dissertações deve considerar as demandas emergentes do contexto social como gênese da prática pedagógica, em especial, daquela direcionada para a formação continuada para as relações raciais e como essência das problemáticas das quais emergem os objetos de pesquisa, pois, deste modo, a interlocução ensino-pesquisa-extensão refletirá como contribuição para o enfrentamento e resolução das necessidades que nele são inscritas. O movimento de construção dessa trajetória, por sua vez, não pode e nem deve eleger ensino, ou pesquisa, ou extensão, como prioridade institucional e praxiológica, haja vista o fato de que não há hierarquização entre eles, e tampouco base legal para isso.

No entanto, em termos práticos, o que se observa no *campo* acadêmico ao longo dos tempos é a dificuldade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão porque ainda há, tanto na graduação, quanto na pós-graduação (e nesta com mais frequência), a dificuldade de ruptura do imperativo ideário formativo do *homo acamedicus* bourdeusiano; a supremacia da pesquisa e da produção científica em detrimento da desvalorização dos saberes externos a esse *campo* e o desprestígio da extensão (MOITA; ANDRADE, 2009). Como efeito dessa lógica circular, verifica-se a estrutura do *campo científico* servindo como estruturante da reprodução e manutenção da ordem dominante, por meio da incorporação do ponto de vista desta classe, isto é, o olhar do colonizador no *habitus* acadêmico.

Os dados apresentados no Quadro 06 corroboram a afirmativa anterior, visto que revelam pouca produção relativa à extensão, por parte dos professores orientadores pois, entre as produções dos 34 docentes, somente duas referem-se a

projetos de extensão, sendo a maioria destinada à publicação de artigos, livros e capítulos de livros, totalizando 34 produções e restando 6 direcionadas à projetos de pesquisa. Todavia, não podemos culpabilizar os docentes pelo distanciamento da articulação entre ensino, pesquisa e extensão nos Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Humanas, uma vez que fatores alheios à vontade dos professores influenciam para que aB desarticulação aconteça.

Moita e Andrade (2009) pontuam que no *campo* acadêmico universitário, os maiores investimentos são destinados às áreas de produção tecnológica, o que coloca a área concebida como *locus* deste estudo em desvantagem. Outro fator reside na dualidade reducionista presente nos Programas de Pós-Graduação dos quais os trabalhos de teses e dissertações são oriundos e que delimitam produção de conhecimento científico para cursos *stricto sensu* acadêmicos e intervenção nos processos sociais para cursos *stricto sensu* profissionais. Além disso, há a sobrecarga de trabalho docente que, mesmo em regime de dedicação exclusiva, não é suficiente para atender às exigências requeridas pelo tripé ensino-pesquisa-extensão.

Por conseguinte, essa situação se reverbera nas representações e no *habitus* dos alunos matriculados nos Programas de Pós-Graduação da área de Ciências Humanas que, desde o início dos anos 2000, têm recebido cada vez mais professores que estão em atuação na Educação Básica, em consonância com os objetivos do Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2010). Isto posto, temos a pós-graduação como espaço de formação continuada de professores, porém, distante dos princípios de se instituírem como *locus* de reflexividade e inovação pedagógica, como apontou Gatti (2008) e de promoverem formação de professores reflexivos à luz do ideário de Zeichner (1998) e de Alarcão (2003), uma vez que mantém-se aproximada do ideário formativo do *homo academicus*, ainda que os componentes curriculares e os objetos de pesquisa tratem de temas como *diversidade; interculturalidade; relações étnico-raciais; história da educação; multiculturalismo; formação de professores para a diversidade; direitos humanos; religiões afro-brasileira e cultura africana; relações raciais e gênero; identidade e pertencimento étnico-racial*, presentes nas produções de 19, dos 34 professores pesquisados.

Mesmo discutindo tais temas e desenvolvendo dissertações e teses relacionadas a eles, e alicerçadas em discursos emancipatórios, o *habitus* e a estrutura do *campo* acadêmico da pós-graduação são incutidos nas representações

dos alunos e, quando professores da Educação Básica, no *habitus* professoral destes que ao retornarem para a escola sentem dificuldades para agir em conformidade com os discursos, podendo cair na armadilha paradigmática de tornarem-se reprodutores não-intencionais da ordem vigente. No que tange à Educação para as Relações Raciais, o risco consiste em destacar a necessidade de enfrentamento e combate ao racismo e ao preconceito, porém a prática pedagógica permanece sem modificações, porque o processo histórico de socialização e de constituição do *campo* não é questionado, os aspectos dominantes não são ressignificados e o currículo não é compreendido como um *campo* de poder que está a todo o momento em disputa.

Desse modo, para que a prática de subversão emergente, por meio da formação continuada para as relações raciais possa efetivamente acontecer, faz-se necessário que os Programas de Pós-Graduação, na condição de *locus* formativo, esteja comprometido com a formação de agentes sociais para a diversidade, emancipados, de representações ressignificadas, conscientes da necessidade de intervenção no *campo científico* e envolvidos na ampliação de discussões tidas em suas linhas de pesquisas e disciplinas. A trajetória dos professores pesquisados, ao romper com predileção aos temas tradicionais destacados por Santos e Azevedo (2009) e centrarem-se nas demandas da educação para a *diversidade* racial na formação continuada, por meio de seus objetos de pesquisas de teses e dissertações, já representam importante contribuição para alterações nas experiências dos agentes dispostos a desenvolverem práticas de enfrentamento e assim, dar novos sentidos e significados ao *modus operandi* que perpassam as estruturas estruturadas e estruturantes, basilares da sociedade racista e preconceituosa. O caminho é longo, mas os passos estão sendo dados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso deste estudo, o objetivo consistira em analisar a produção do conhecimento da formação continuada de professores para as relações raciais, por meio dos trabalhos de teses, dissertações, artigos e livros, no período de 2004 a 2018. No sentido de atender este objetivo, estruturamos o estudo em seções para discussão do objeto e, inicialmente, apresentamos o levantamento da literatura especializada da temática, anunciando os principais aspectos, aportes e apresentando o levantamento dos artigos *qualis* e livros publicados no período; por conseguinte, descrevemos as teses e dissertações levantadas e as categorias advindas desses trabalhos; por fim, incorremos em esforços para abstrair as características constantes dos programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas, bem como as interlocuções assumidas pelos professores sobre a temática, considerando as trajetórias no *campo* de suas produções científicas.

No tocante ao início da discussão, emergiram questões de investigação que se estruturaram a partir da tese anunciada na introdução. O objeto deste estudo corresponde a uma parte das investigações contidas no grande *campo* da Educação para as Relações Raciais e, como tal, nos auxiliou a compreender parte desta conformação, que corresponde a temática da formação continuada de professores para as relações raciais.

Analisamos que a literatura especializada da temática aponta alterações em seu percurso de discussões, desde a década de setenta do século passado. O surgimento e ampliação de epistemologias críticas que conformam a formação de professores, possibilitou o aumento de discussões sobre formação continuada nos anos de 1980, 1990 e nas duas primeiras décadas deste século. Por outro lado, as políticas de ações afirmativas e o fomento de pesquisas engendradas neste *campo*, contribuíram para a ampliação das discussões sobre a temática, em especial como resultados de estudos advindos da academia.

Esse movimento contribuiu para o impulsionar dos estudos de teses, dissertações, artigos e livros, defendidos e publicados no período, de modo a legitimar a temática no *campo* das relações raciais no Brasil. Estas experiências oferecem

colaboração no fortalecimento e investigação de estudos sobre formação continuada de professores para as relações raciais, sob diferentes objetos e aspectos apresentados nos trabalhos. Em suma, elas correspondem a ação de pesquisadores que participam em grupos de pesquisas, NEAB's, associações científicas e do movimento negro, referendando, na prática, o que defende Petronilha Silva como aspecto emergente do "negro numa condição de produtor do conhecimento" (SILVA, 2003, p. 15).

Esse movimento de pesquisa sobre a temática representa um *habitus* do agente, o qual engendra estratégias de alteração do *campo* de discussões sobre a Educação para as Relações Raciais nos Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas. Tal movimento prospecta o fortalecimento de ações de pesquisas nesses programas, bem como os debates e produções sobre a temática. Os trabalhos orientados pelos professores sobre a temática da formação continuada correspondem a uma dimensão do *campo* como fator de positividade. Em geral, observa-se a existência desses professores no *campo* da Educação das Relações Raciais, contudo, considerando as informações registradas pelos mesmos em seus currículos *lattes*, observamos que as experiências de orientação com a temática não correspondem a uma ação continuada, estrutural e orgânica de pesquisa no percurso de pesquisa dos professores.

Os dados advindos dos trabalhos de teses, dissertações, artigos e livros sugerem que as experiências de pesquisa sobre a temática da formação continuada de professores se ampliem nos Programas de Pós-Graduação, de modo orgânico, intersubjetivo e que inflexione a ampliação das experiências de pesquisas e o fortalecimento das discussões relativas ao *campo* no contexto das universidades. Destacamos que, por meio da análise dos trabalhos de teses e dissertações, foram identificadas lacunas, conforme apontado na seção II do estudo. Entendemos que o enfrentamento destas lacunas pode contribuir para o dimensionamento de novos *habitus* de agentes capazes de produzir conhecimentos que subvertam as lacunas observadas sobre as discussões da formação para as relações raciais nos Programas de Pós-Graduação.

É necessário que outras experiências de pesquisas sobre a temática possam dar corpo e aprofundamento nas discussões trazidas por este estudo, em um movimento de compreensão do dimensionamento do *campo* das produções

científicas, e criação de estratégias pedagógicas para o enfrentamento demandado na universidade e, em especial, no *campo* dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas.

Para tanto, partimos dos princípios de que formação continuada se constitui um processo permanente que não diz respeito somente à profissionalização docente, mas que perpassa a categoria do desenvolvimento profissional e das nuances que o circundam como saberes, competências e práticas, bem como pelas políticas de formação continuada e pelas estratégias de formação continuada em serviço, das quais as relações raciais são um constructo dialético constituído no tecido social marcado por relações de poder, jogos de interesse e táticas de dominação e apropriação dos pensamentos e ações com base na colonização e no eurocentrismo tomados como progresso e via única da história. Ademais, os conceitos de *campo* e de *habitus* de Pierre Bourdieu foram o aporte teórico analítico que permitiu compreender como esses princípios têm figurado na produção do conhecimento.

Tais princípios e conceitos foram os elementos mobilizadores da análise de como a produção do conhecimento reverbera na formação docente continuada. Nesse ínterim, foram demarcadas três questões como norteadoras do estudo, que discorreram sobre a conformação teórica apresentada nas fontes de pesquisa; a configuração das teses e dissertações elencadas em relação à temática aventada e sobre a presença de discussões referentes às relações étnico-raciais em programas de pós-graduação e nas trajetórias docentes de professores orientadores dos programas identificados.

Acerca da primeira seção, os dados evidenciaram que a conformação teórica presente no *corpus* analisado encaminha-se para a formação continuada como uma ação de enfrentamento do racismo e preconceito, demonstrando assim, que as reivindicações do Movimento Negro passaram a adentrar os espaços formais de ensino, como representações ressignificadas e ressignificadoras de uma narrativa invisibilizadora e silenciadora dos agentes sociais que passam a conquistar e ocupar posições notadas, em um contexto demarcado pela lógica do pensamento dominante. Destaca-se que essa ascensão se reverbera a partir de 2003, com a promulgação da Lei n. 10.639 e pela atuação dos NEAB's como espaços eficazes de formação continuada. Todavia, apesar desse progresso observado, os dados também apontaram que lacunas referentes à promoção de discussões sobre questões raciais

nas escolas, à ausência de práticas orientadas pedagogicamente que sejam efetivas para a discussão da diversidade racial e fragilidade de concepções e aportes teóricos sobre relações raciais no cotidiano escolar.

Por meio das discussões apresentadas na segunda seção, por meio dos trabalhos de teses e dissertações que discutem formação continuada de professores para as relações raciais, verificamos que os temas recorrentes e emergentes nessas produções representam uma modificação do cenário apresentado nos anos 1990, avançando para a concepção do *campo científico* como espaço de resistência, e para a atuação dos agentes como estratégias de enfrentamento às estruturas estruturadas e estruturantes do *campo* balizado pela ordem hegemônica.

Concernente a terceira seção, a análise dos dados apresentados revelou que as relações raciais são discutidas em campos de conhecimento distintos na área das Ciências Humanas, prevalecendo o *campo* da Educação, totalizando 21, dos 27 programas elencados e que dialogam com temas diversos como *diversidade; interculturalidade; relações étnico-raciais; história da educação; multiculturalismo; formação de professores para a diversidade; direitos humanos; religiões afro-brasileiras e cultura africana; relações raciais e gênero; identidade e pertencimento étnico-racial*, no entanto, sempre convergindo para as relações raciais na formação continuada de professores. Tal multiplicidade se deve à trajetória dos docentes orientadores, que em maioria são licenciados em Pedagogia, com Pós-Graduação em Educação, mas estudiosos de objetos distintos.

Desse modo, entendemos que os objetivos apresentados na introdução deste estudo consolidam-se como alcançados e, além disso, como mobilizadores de reflexões sobre a temática da formação continuada para as relações raciais no contexto das pesquisas empreendidas pelos PPGs, possibilitando encaminhamentos para outros estudos e pesquisas futuras.

Correlacionando os resultados obtidos com os pensamentos de Bourdieu e com os ideais sobre formação continuada e relações raciais defendidos na literatura especializada, aferimos que o dimensionamento aqui constituído fortalece o *campo* acadêmico à medida que traz o mapeamento da produção do conhecimento com respeito à temática em pauta, apontando para a comunidade acadêmica e para a

sociedade mediante os avanços observados pela produção do conhecimento no período de quinze anos, bem como os desafios que necessitam ser superados.

Com relação aos avanços, consideramos que o conhecimento produzido tem encampado as discussões defendidas pela literatura pertinente, denotando, dessa forma, que os agentes sociais que compõem as instituições produtoras de conhecimento têm atuado para a superação do olhar epistemológico dominante e, conseqüentemente, para o enfrentamento à problemática relacionada ao racismo e ao preconceito que enredam a tessitura do pensamento, do *habitus* e das relações no *campo* e no *campo* acadêmico. Tal tessitura concretiza-se por meio do fomento a produção de artigos, livros, teses e dissertações, embasados na ressignificação dos padrões científicos, dando voz a agentes e questões que, historicamente, foram subalternizadas e invisibilizadas nas múltiplas searas do *status quo*.

Esse avanço contra-hegemônico promove a transição formativa que, por muito tempo, legitimou intencionalmente a branquitude da Ciência, do conhecimento, do padrão hegemônico e das políticas, em detrimento da marginalização e da valorização da cultura, crenças, tradições, entre outros. Tal avanço opera a ressignificação e transformação em possibilidades que ultrapassam os limites das universidades, chegando na escola, por meio da prática emancipatória e antirracista. Também contribuem para a compreensão do *campo* social e do *campo científico* como espaços simbólicos, de estratégias impelidas pelos grupos que buscam manter um domínio subjetivo, por meio de representações arraigadas em interesses individuais, não voltados à construção de um novo *ethos* comprometido com a emancipação e a *diversidade*.

Quanto aos desafios, consideramos que pairam sobre as lacunas apresentadas na segunda seção e sobre o quantitativo diminuto de produções relacionadas à formação continuada de professores para as relações raciais, se comparada ao quantitativo geral de teses e dissertações defendidas nos programas, sobremaneira na região Norte, desvelando, dessa forma, que mesmo diante dos avanços, a produção do conhecimento no tocante a temática deste estudo prevalece tênue e permeada por desafios, em que pese a alteração de *habitus* dos agentes

Sob a égide dos pensamentos de Bourdieu, esses desafios são cognoscíveis, porque os agentes sociais não têm a percepção de que a constituição do *campo* e do

habitus dominantes tem como alicerce o pensamento enraizado em décadas de produção de conhecimento científico, originando estratificação social por meio da destinação de capitais a determinados grupos, da naturalização de desigualdades e do fato de que no *campo científico* há o imperativo predominante da formação do *homo academicus* que, a fim de ser reconhecido neste *campo*, lança mão de esquemas individuais estruturados e estruturantes, reprodutores e mantenedores da hegemonia, reificando a conjuntura existente em vez de mobilizar ações de combate ao domínio social.

Essa falta de percepção, quando postergada durante a formação inicial e continuada, desencadeia a formação de agentes sociais presos às representações intencionalmente planejadas para a produção de narrativas conformadoras *do status quo*, e enfraquecedoras da formação de agentes que se reconhecem como agentes sociais e, nessa condição, partícipes da agência praxiológica ressignificadora das representações iniciais que culminam em disputas em prol da transformação do *campo social*.

Por conta disso é que os desafios supramencionados se potencializam, uma vez que sinalizam a necessidade de ampliação de estudos, produções e ações relacionadas ao tema da formação continuada para as relações raciais em voga, de modo a ocorrer o enfrentamento pedagógico, científico e antirracista, sobretudo, em tempos atuais em que os avanços obtidos tendem a retroceder face as ações conservadoras, racistas e preconceituosas, impetradas pelo grupo governante do nosso país desde 2019. Em um *campo social e científico* complexo, a produção do conhecimento da temática articulada as relações raciais, reconhece a necessidade de ampliação e de estratégias para o enfrentamento às desigualdades.

No entanto, para que avancemos em direção à superação desses desafios, faz-se necessário o desenvolvimento de estudos futuros sobre a temática, que versem sobre a formação continuada para a diversidade racial, com vistas a fomentar possibilidades de avanço da qualidade formativa. Tal qualidade deve ter como foco o combate à desigualdade.

De modo particular, se estratégica, a continuidade de estudos voltados para a temática da formação continuada e relações raciais de modo circunstanciado, combate à discriminação, ao racismo e ao preconceito, tornando-se possibilidade

promotora de alteração da realidade e, por conseguinte, do *habitus* incorporado pelos agentes no *campo* científico, contribuindo assim, para a superação das lacunas identificadas.

Estudos futuros podem (e devem) ser desenvolvidos com o enfoque nas concepções docentes e discentes sobre as questões raciais nos âmbitos da Educação Básica e do Ensino Superior; interlocuções entre conhecimento e aplicação do conhecimento produzido na Pós-Graduação e durante a formação continuada nos espaços escolares; formação de professores reflexivos ante à luta existente no *campo* social e científico; proposições de formação docente alicerçadas pela desmistificação da racionalidade científica instrumental, entre outros. Estas portas ficam abertas para o aprofundamento no sentido de tornar a resistência um lugar cada vez mais ocupado no *campo* e no tecido social.

Em vista disso, este estudo consolida-se como um mapeamento da produção do conhecimento, mas também como um documento que contribui para o enfrentamento à ideia de conhecimento científico produzido somente para os pares, ao tempo em que desvela que as fontes analisadas, para além de artigos, livros, dissertações e teses, são possibilidades de alteração do cenário apresentado. Por ora, concluímos o estudo com a percepção de que uma contribuição foi dada nas discussões sobre a temática da formação continuada de professores para as relações raciais e para o dimensionamento daquilo que vem sendo produzido pelos programas de Pós-Graduação em Ciências Humanas no período de quinze anos no Brasil.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS ARTIGOS QUALIS

ALBUQUERQUE, Elane Carneiro; REIS, Marcos Vinicius de Freitas. Religião, Política e Educação: concepções de racismo religioso dos professores do Estado do Amapá. *Fronteiras & Debates* Macapá, v. 3, n. 2, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/3595> Acesso em: 07 set. 2019

CANEN, Ana, Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfase, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2018.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; DIAS, Lucimar Rosa. A coordenação pedagógica, a formação continuada e a diversidade étnico-racial: um desafio. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 103-113, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe.1/0104-4060-er-01-00103.pdf> Acesso em: 07 set. 2019

COSTA, Helenice Lucatelli da; SOUZA, Maria Ivonete de, TROIAN, Maria Luiza. Implementação da Lei n. 10.639/03: Educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil pública de Sinop-MT. *Revista Eventos Pedagógicos* v.3, n.3, p. 121 - 129, Ago. – Dez. 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/959/662> Acesso em: 07 set. 2019.

GUIZZO, Bianca Salazar; ZUBARAN, Maria Angélica, BECK, Dinah Quesada. Raça e gênero na Educação Básica: pesquisando 'com' crianças. *Revista Acta Scientiarum*. Maringá, v. 39, p. 523-531, 2017 Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/29311> Acesso em 07 set. 2019

HENKIN, Rosana Monti; CATANANTE, Bartolina Ramalho. A formação docente em gênero e raça/etnia e a perspectiva de transformação social. *Revista HISTEDBR (online)*, Campinas, n. 63, p. 233-2427, jun 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8641180/8687> Acesso em: 11 set. 2019.

MACHADO, Gisele Maria Rodrigues; QUADRADO, Raquel Pereira. Percepções docentes sobre o ensino das relações étnico-raciais através das danças circulares. *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 04, ed. especial, fev. 2018. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/812/445> Acesso em: 09 set. 2019.

ORLANDO, Andréia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas. *Revista Acta Scientiarum*. Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, Apr.-June, 2014. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/17693/pdf_25 Acesso em: 10 set. 2019.

RASCHE, Karla Leandro; SANTOS, Carina Santiago dos; SILVA, Cristiane Mare da; CARVALHO, Simone Barboza de; CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Formação continuada em educação das relações étnico-raciais: o(a) professor(a) tutor(a) na construção do conhecimento. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 11, n. 3, p.1389-1409, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8018> Acesso em: 07 set. 2019.

RASCHE, Karla Lenadro; CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco; LIMA, Graziela dos Santos; PACHECO, Ana Júlia. Reeducação das relações étnico-raciais e ensino de Áfricas: formação continuada de professores (NEAB-UDESC/SC, 2014). *Revista Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 247-266, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/24986/pdf> Acesso em: 10 set. 2019.

SANTOS, Raquel Amorim; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos africanos nas escolas brasileiras: mito ou realidade? *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, p.123-148, jan./jun.2013. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1472/2895> Acesso em: 07 set. 2019.

REFERÊNCIAS DISSERTAÇÕES E TESES

AMARAL, A. C. *A infância pequena e a construção da identidade étnico-racial na Educação Infantil*. 2013. 239f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37002>. Acesso em: 2 abr. 2018.

AMORIM, Roseane Maria de. *As práticas curriculares cotidianas: um estudo da educação das relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Recife*. 2011. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/4159/1/arquivo5755_1.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

ANSELMO, E. R. M. *Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para educação étnico-racial*. 2015. 147f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/neab/index.php/2016/08/24/das-praticas-politicas-e-juridicas-na-formacao-de-professores-para-educacao-etnico-racial/>. Acesso em: 2 abr. 2018.

ARRUDA, M. G. *Africanidades: a Lei n. 10.639/03 na visão de professores*. 2013. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9723/1/Marcelo%20Guimaraes%20Arruda.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BORGES, A. C. *Educação continuada e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: um estudo sobre o Programa “São Paulo educando pela diferença para igualdade”*. 2007. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10607/1/Ana%20Regina%20Santos%20Borges.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BUZATTO, O. R. *Análise da formação docente para a diversidade cultural na Escola Básica: as novas dimensões do trabalho pedagógico*. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/42112/R%20-%20D%20-%20ODETE%20DO%20ROCIO%20BUZATTO.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2018.

CASTRO, M. S. *Educação para as relações étnico-raciais: concepções e práticas de professoras da Educação Infantil*. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015. Disponível

em:<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1173/2/Moacir%20Silva%20de%20Castro.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

CAVALCANTE, Carmi Machado. *Diversidade Étnico-Racial e Desigualdade Social no Contexto Escolar: a questão do preconceito na formação continuada de professores (as)*. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências da Educação e da Saúde, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://docplayer.com.br/64761991-Diversidade-etnico-racial-e-desigualdade-social-no-contexto-escolar-a-questao-do-preconceito-na-formacao-continuada-de-professores-as.html>. Acesso em: 2 abr. 2018.

CRUZ, C. C. *Introdução aos estudos africanos na escola: trajetórias de uma luta histórica*. 2008. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em:

https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10548/1/Dissertacao_Cristiane%20Copque.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

CRUZ, E. M. *Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades*. 2008. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Processos de Ensino e de Aprendizagens, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2459/2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2018.

DEMARZO, M. A. D. *Educação das relações étnico-raciais: aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos-SP*. 2009. 184f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2679/5366.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 2 abr. 2018.

DIAS, L. R. *No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo*. 2007. 319f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: [http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/\(T\)%20Educadoras%20da%20primeira%20inf%C3%A2ncia%20e%20o%20combate%20ao%20racismo%20-%20%20Lucimar%20Rosa%20Dias%20No%20fio%20do%20horizonte.pdf](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/(T)%20Educadoras%20da%20primeira%20inf%C3%A2ncia%20e%20o%20combate%20ao%20racismo%20-%20%20Lucimar%20Rosa%20Dias%20No%20fio%20do%20horizonte.pdf). Acesso em: 2 abr. 2018.

DIAS, K. A. *Formação continuada para diversidade étnico racial: desafios pedagógicos no campo das Ações Afirmativas de Florianópolis*. 2011. 277f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94837/294929.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2018.

FERNANDES, R. B. G. *No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis*. 2011. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95395/301418.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2018.

FERNANDES, Semíramis de Medeiros. *Formação continuada de professores/as a partir da Lei n. 10.639/03: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais*. Formação continuada de professores/as a partir da Lei n. 10.639/03: as relações étnico-raciais e o ensino de Artes Visuais 2018. 228 f. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34414>. Acesso em: 2 abr. 2019.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso *A formação para as relações étnico-raciais e a profissionalização em História: saberes e práticas docentes no contexto da educação a distância*. 2013. 288 f. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/themes/Mirage2/pages/pdfjs/web/viewer.html?file=http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11294/Tese%20definitiva%20Maria%20Cl%C3%A1udia%20Cardoso%20biblioteca.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2018.

GHIGGI, Gioconda. *Análise da Formação Continuada de Professoras e Professores no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros na Universidade Federal do Paraná*. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/52035/R%20-%20D%20-%20GIOCONDA%20GHIGGI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2018.

GONÇALVES, L. O. *Lei Federal nº 10.639/03: um desafio para a Educação Básica no Brasil*. 2010. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2010. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/191/1/Leonardo.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

LIMA, M.N.M. *Identidades e cultura afro-brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade*. 2007. 221f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10966/1/Maria%20Nazare%20Mota%20de%20Lima.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

LUIZ, M. F. *Educação das relações étnico-raciais: contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es)*. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2715/5947.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2018.

MONTEIRO, R. B. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004*. 2010. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2247/2999.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2018.

OLIVEIRA JÚNIOR, Waldemar Borges de. *A educação das relações étnico-raciais: uma experiência formativa com professores de Ciências do Ensino Fundamental*. 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12228>. Acesso em: 2 abr. 2019.

PAULA, B. X. *A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de História e cultura da África e afro-brasileira: formação, saberes e práticas educativas*. 2013. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13652/1/EducacaoRelacoesEtnico-raciais.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

PEIXOTO, Silvana Vanessa. *A Formação Continuada de Professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Modalidade à Distância: a experiência do Curso Uniafro/UFOP*. 2017. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/9437/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Forma%c3%a7%c3%a3oContinuadaProfessores.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

PEREIRA, A. E. S. *NEABS, educação das relações étnico-raciais e formação continuada de professores*. 2013. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrj.br/bitstream/handle/ufscar/2715/5947.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 abr. 2019.

QUARTIERO, E. T. *Longe demais das capitais: distâncias e desigualdades*. 2014. 202f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108583/000948039.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2018.

QUEIROZ, W. *De docência e militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007*. 2012. 397f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250940/1/Queiroz_Wilson_M.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

RODRIGUES, R. M. M. *Educação das relações raciais no Distrito Federal: desafios da gestão*. 2010. 207f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6943/1/2010_RuthMeyreMotaRodrigues.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

RAMOS, A. C. P. *A Educação para as relações étnico-raciais de formação continuada dos professores da Baixada Santista após 10 anos da Lei n. 10.639/03*. 2015. 209f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1052/1/Analia%20Cristina%20Pereira%20Ramos2.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SANTOS, S. Q. S. *População negra, relações inter-raciais e formação de educadoras/es: PNEB (1995-2007)*. 2007. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2008-02-14T142111Z-1383/Publico/Sonia%20Querino.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

SARAIVA, C. F. *Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais: relato de duas experiências de formação continuada de professores no Município de Santo André*. 2009. 353f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10166/1/Camila%20Fernanda%20Saraiva.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SILVA, L. G. S. da. *Formação continuada de professores/as e relações étnico-raciais/AFROUNEB: “experiências” narradas em Santo Antonio de Jesus/BA*. 2011. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/luiz_gustavo_santos_da_silva.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

SILVA, P. J. *O papel da formação continuada de professores (as) para a educação das relações étnico-raciais*. 2012. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12375/1/2012_PaulaJanainaSilva.pdf. Acesso em: 2 abr. 2018.

SILVA, D.V.C. *A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. 2009. 335f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2222/2448.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SILVA, R. F. *Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação contínua*. 2010. 316f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-123230/pt-br.php>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SILVA, A.M.M. *Etnia negra nos livros didáticos do Ensino Fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências*. 2005. 133f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/bitstream/tede2/5811/2/Auxiliadora%20Maria%20Martins%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

SILVA, F. T. *Educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares*. 2013. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15395>. Acesso em: 2 abr. 2018.

VIEIRA, C. M. *Educação e relações étnico-raciais: diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 no município de Goiânia*. 2011. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2026/1/Cecilia%20Maria%20-%20Dissertacao.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

REFERÊNCIAS LIVROS

ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.) *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

BRAGA, Maria Lúcia de Santana; SILVEIRA, Maria Helena Vargas da (org.). *O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista*. Brasília: MEC, SECAD; UNESCO, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam (coord.). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília: Unesco, 2006.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da; SOARES, Nicelma Josenila Brito Soares (org.). *Relações étnico-raciais no Ensino Fundamental: projetos de intervenção*. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito (org.). *Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

LIMA, Augusto Cesar Gonçalves; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; LINS, Mônica Regina Ferreira (org.). *Diálogos interculturais, currículo e educação: experiências e pesquisas antirracistas com crianças na Educação Básica*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

MUNANGA, Kabengele (org.) *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (org.). *O negro na universidade: o direito à inclusão*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007: OIT, 2006

RODRIGUES FILHO, Guimes; PÉRON, Cristina Mary Ribeiro (org.). *Racismo e Educação: contribuições para implementação da Lei n. 10.639/03*. Uberlândia: EDUFU, 2011.

SANTOS, Joel Rufino dos. *A questão do negro na sala de aula*. 2. Ed. São Paulo: Global, 2016.

REFERÊNCIAS GERAIS

ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino, (org.) *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ALFERES, Márcia Aparecida.; MAINARDES, Jefferson. A formação continuada de professores no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2011, Maringá. *Anais [...]* Maringá, PR: Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM, 2011. p. 1-13. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf> Acesso em: 26 fev. 2018.

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez Editora. 2011.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia Universitária: valorizando o ensino e a docência na universidade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 27, n. 2, p. 7-31, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872014000200002. Acesso em: 17 abr.2018.

ALMEIDA. Sílvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen editora, 2019.

ANDALÓ, Carmem Silvia de Arruda, *Fala, professora!* repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDRÉ, Marli, A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n.19, p.11-24, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3133/3046>. Acesso em: 2 mar. 2018.

ANDRÉ, Marli (org.). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. n. 06 (Série Estado do Conhecimento)

ANDRÉ, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 abr. 2018.

ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAUJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n.95, p.57-73, Abr. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100057&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 mar. 2018.

ARTES, Amélia; MENA-CHALCO, Jesús. Expansão da temática relações raciais no banco de dados de teses e dissertações da Capes. *Educação e Pesquisa* [online], v. 43, n. 4, p.1221-1238. março, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022017005004102&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 14 maio. 2019.

BALBACHEVSKI, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK. C.; SCHWARTZMAN, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARDIN, Laurence, *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 3 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Conceitos fundamentais* / editado por Michael Grenfell; tradução de Fábio Ribeiro. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. Tradução: Ione Ribeiro Valle; Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Tradução: Maria Ferreira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus, 2007a.

BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalinas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Tradução: Denise Bárbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'água, 2003a. p. 112-143.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 6. ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Tradução: Jeni Vaitsman. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução: Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução N.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Documento de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica*, versão 1.0, Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia_versao_1.0.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto n. 8.752*, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 20 jan. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2*, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 1.087*, de 10 de agosto de 2011. Diretrizes Gerais do Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/portaria-mec-no-1087-de-10-de-agosto-de-2011-em-reuniao-realizada-em-17-de-agosto-de>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 1.328*, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9940-portaira-1328-2011&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 (versões I e II)* – Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n. 007*, de 07 de abril de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/007.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n. 09*, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL, *Decreto n. 6.755*, de 29 de janeiro de 2009 Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPPIR, 2009. Disponível em: <http://www.portaldaignaldade.gov.br/.arquivos/leiafrica.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 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”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura*

Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 118, p. 11, 22 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer do Conselho Nacional de Educação – Câmara Plena (CNE/CP) nº 03*, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. *Lei n. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394/1996, 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 República Federativa do Brasil. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental. *Referenciais para formação de Professores*. Brasília: SEF, 1999. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17078 Acesso em: 21 set. 2019.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. *Constituição Federal da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei N.º 5.692*, de 11 de agosto 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2.º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em: 13 maio. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei N.º 4024*, de 20 de dezembro 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 13 maio. 2020.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 8.530*, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 maio. 2020.

BRITO, Nicelma Josenila Costa de. *Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013*. 2018. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TeseNicelma.pdf>. Acesso em: 2 out. 2018.

CANDAU, Vera Maria (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 3. ed., 1998.

CANEN, Ana, Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfase, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 641-813, set.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a07.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2018.

CANEN, Ana. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas: Papyrus, 2001. p.15-44.

CARDOSO, Lourenço. *O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil*. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115710>. Acesso em: 1 abr. 2020.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli Afonso. *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP, 2002, p 171-184.

CARVALHO, Reinaldo Ramos de.; GONÇALVES, Thiago Signorini. *A Nova Política de Distribuição de Bolsas da CAPES: onde estamos e o que esperamos do novo Plano*. Estudo elaborado pelo Grupo de Trabalho da SBPC sobre Políticas da CAPES. junho/2020. p. 1-10. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/wp-content/uploads/2020/06/GT-SBPC-bolsas-CAPES-2.pdf>. Acesso em; 12 dez. 2020.

CASHMORE, Ellis. *et. al. Dicionário das relações étnicas e raciais*. Tradução de Dinah Kleve. São Paulo: Summus, 2013.

CASTRO, A. M. D. A. *Política de educação à distância: o programa TV Escola como estratégia de formação de professores*. 2001. 100 p. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências humanas e aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados/MS, v.13, n. 24, p. 15-29, Jul./Dez. 2011a. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/1598/955> Acesso em: 29 de dezembro de 2019.

CHARTIER, Roger. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. Tradução: Pedro Armando de Almeida Magalhães. In: ROCHA, João Cesar de Castro (org.).

Roger Chartier. *A força das representações: história e ficção*. Chapecó, SC: Argos, 2011b. p. 21-54.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 jul. 2018.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Garlhado. Lisboa: Difel, 1990.

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. A.; SILVA, H. H. M. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. *Avaliação*. v. 20, n. 1, p. 163-187, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n1/1414-4077-aval-20-01-00163.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. *Educar em Revista* [online], v.34, n. 69, p.97-122, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57233>. Acesso em: 10 jan.2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho. *Educação e Relações Raciais: conceituação e historicidade*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores do Pará (1970-1989)*. 2005. 253.f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14118>. Acesso em: 9 jul. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – 1970-1989*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. As licenciaturas em história e a lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença. *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 34, e192224, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e192224.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (org.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *et al.* (org.). *Educação, história e relações raciais: debates e perspectiva*. São Paulo: Livraria da Física, 2015. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *et al.* (org.). *A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro. Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 19, n. 38, p. 229-250, janeiro/abril 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4113>. Acesso em: 13 abr. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; QUADROS, C. Formação de Professoras e Professores e Relações Raciais: mapeamento da produção em teses, dissertações e artigos (2003-2014). In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia Evangelista ; MIRANDA, Shirley Aparecida de. (org.). *Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte*. Curitiba: Editora UFPR, 2018, v. 1, p. 53-104.

COELHO, Wilma; SILVA, Carlos. Coordenadoras pedagógicas e diversidade: entre percursos formativos e práticas na escola básica. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial n. 1, p. 87-102, jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000500087&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr.2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. A produção intelectual docente na Pós-Graduação em Educação no Norte do Brasil: avanços e desafios. *Educação Unisinos*, Rio Grande do Sul, v. 20, n. 3, p. 387-399, set./dez., 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.203.12/5610>. Acesso em: 20 maio.2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SOARES, Nicelma Josenila Brito. Formação continuada e a implementação da Lei n. 10.639/03: diálogo entre a universidade e a Escola Básica. *Revista da ABPN*. v. 08, n. 19, p. 69-96, mar/jun. 2016. Disponível em: abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/26/23. Acesso em: 20 maio. 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; BRITO, Nicelma Josenila Costa. Reflexões sobre formação de professores e relações étnico-raciais: um olhar em perspectiva sobre as produções do GT 21/ANPED (2003-2013). *Revista Cocar*, Belém, v. 13, n. 25, p. 458-482 – Jan/Abr. 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/issue/archive>. Acesso em: 04 jul. 2019.

CONCEIÇÃO, Lilian Feingold. *Coordenação Pedagógica e orientação educacional: princípios e ações em formação de professores e formação do estudante*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CONCEIÇÃO, Marcela Silva da. *Um estudo sobre o estado do conhecimento no tocante à implementação da Lei n. 10.639/2003 na Educação Básica (2009-2016)*. 2018. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <http://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2018/MARCELA%20SILVA%20DA%20CONCEI%C3%87%C3%83O%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 13 maio.2018.

CONTRERAS, José. *A Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortes, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, *Ahead of print*, 2013.

DAVIS, Claudia *et al.* *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*. - São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452> Acesso em: 11 jun. 2019.

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri. Diversidades sociais, étnicas, culturais e raciais: desafios para a educação escolar e não escolar. *Educação & Linguagem*, v. 14, n 23/24, p. 15-22, jan/dez, 2005.

DOMINGUES, Isaneide. *O Coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola*. 2009. 235f. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18012010-133619/pt-br.php>. Acesso em: 15 mar. 2017.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ECO, Umberto, *Como se faz uma tese*. Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Souza. 11 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994. (Coleção Estudos)

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua: entre teoria e prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org). *Formação continuada e gestão da educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 43-64.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Formação continuada e gestão da educação no contexto da 'cultura globalizada'. In: _____ (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (org.). *Formação continuada e gestão da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2019.

FLICK, Uwe, *Métodos de Pesquisa: introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, Bookman, 2009.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha Azeredo. Formação continuada dos profissionais do ensino. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 36, p. 37-46, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf> Acesso em: 01 fev. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996, p. 75-104.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/322782592_FORMACAO_DE_PROFESORES_COMPLEXIDADE_E_TRABALHO_DOCENTE/link/5a6fcbc6a6fdcc33daa7d63a/download. Acesso em 11 dez. 2020.

GATTI, Bernadete. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)* v. 1, n. 2, p. 141-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360>. Acesso em: 11 maio. 2020.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016. Acesso em: 18 mar.2018.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57 – 70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, n.113, p.65-81. Jul. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 abr. 2018.

GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernadete *et al.* Algumas considerações sobre o treinamento de pessoal no ensino. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 4, p. 1-52. out. 1972. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2481/2437>. Acesso em: 1 mar. 2018.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 7 abr. 2018.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GÉGLIO, Paulo César. *Questões da formação continuada de professores*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Nilma Lino, Políticas Públicas para a Diversidade. *Sapere aude*, Belo Horizonte, v. 08, n. 15, p.7-22, jan/jun. 2017a. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article/view/P.2177-6342.2017v8n15p7/12023>. Acesso em: 23 abr.2018.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017b.

GOMES, Nilma Lino (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/03*. Brasília: MEC; Unesco, 2012a. (Educação para todos; 36).

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*, Campinas [online], v. 33, n.120, p.727-744, set. 2012b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62. (Coleção Educação para todos)

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003477012004000100001 Acesso em: 14 jan. 2018.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

HYPOLITTO, Dinéia, Formação continuada: análise de termos. *Integração: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo, n. 21, p. 101-103, maio, 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/232902574/Formacao-Continuada-Analise-de-Termos>. Acesso em: 20 dez. 2017.

HYPOLITTO, Dinéia, Conceitos, polêmicas e controvérsias: repensando a formação continuada. *Integração: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo, n. 21, p. 56-59, maio, 1999. Disponível em: https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/56_16.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Tradução: Juliana do Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *In: Estudos e Pesquisas: Informação demográfica e socioeconômica*. n. 41. p. 01-12. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/livros/liv101654_informativo. Acesso: 11 mai. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6 ed. Revista e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. *Novos estudos*. n. 87, p. 77-95. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262646800_Desigualdades_raciais_e_politicas_publicas_Acoes_afirmativas_no_governo_Lula. Acesso em: 11 maio. 2020.

MARCONI, Marina. LAKATOS, Eva. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MEDINA, Eugênia; PAILAQUILEN, René Mauricio. A revisão sistemática e a sua relação com a prática baseada na evidência em saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, Ribeirão Preto, v.18, n.4, p.824-831. Ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692010000400023&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 maio 2018.

MELO, Marisol Vieira. *Três décadas de Pesquisa em Educação Matemática na UNICAMP: um estudo histórico a partir de teses e dissertações*. 2006. 273 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253783/1/Melo_MarisolVieira_M.pdf. Acesso em: 1 ago.2020.

MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1982.

MELLO, Guiomar Namó. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. *São Paulo em Perspectiva*. [online]. São Paulo, v.14, n.1, p. 98-110, Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 abr. 2020.

MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de. Breves considerações sobre o estado do conhecimento na área de formação de professores acerca da educação para as relações étnico-raciais (2005-2009). *Revista Contrapontos* – [online]. Itajaí. v. 11, n. 3, p. 299-313, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2851>. Acesso em: 2 abr. 2020.

MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara (org.). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n. 41, p. 269-280, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782009000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 13 maio. 2020.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. *Janus, Lorena*, ano 1, n. 1, 2º semestre de 2004. Disponível em: <http://www.fatea.br/janus/pdfs/1/artgo01.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n. 62, p.164-183, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00164.pdf> Acesso em: 11 jun. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: SANTIAGO, Ana Rita, *et al* (org.). *Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro*. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/category/2-e-books?download=140:descolonizacao-do-conhecimento-no-contexto-afro>. Acesso em: 19 jul. 2020.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*. São Paulo, v. 19, n.1, p. 287-308, Jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702007000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1 mar. 2018.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, Abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302005000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2018.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Ltda., 1995. p. 15-33.

NOVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. *In: NOVOA, Antônio (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991a.

NÓVOA, Antônio, Formação de professores e profissão docente. *1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores (Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991b.

NÚÑEZ, Isauro Beltran.; RAMALHO, Betânia Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professores do ensino fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*. v. 46, n. 9-10, p. 1-13, set., 2008. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2504Beltran.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi de. Donald Pierson e a sociologia no Brasil. *BIB*. Rio de Janeiro, ANPOCS, n. 23, p. 35-48, jan.-jun., 1987. Disponível em: <http://anpocs.com/index.php/bib-en-2/bib-23/388-donald-pierson-e-a-sociologia-no-brasil/file>. Aceso em: 10 jul.2018.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. *A política de formação continuada da secretaria municipal de Educação de Belém: o projeto "expertise" sob o olhar dos professores*. 2015. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8511>. Acesso em: 14 jul. 2018.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução: Cláudia Schilling - Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PETERS, Gabriel. Configurações e reconfigurações na teoria do *habitus*: um percurso. In: *Anais do XIV Simpósio Brasileiro de Sociologia*. 2009. Cd-rom.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v. 3, p. 05-14, set. 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332974662_Formacao_de_professores_-_saberes_da_docencia_e_identidade_do_professor. Acesso em: 11 dez. 2020.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *Revista Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 02, p. 225-285, 2011. Disponível em: https://cedoc.observatoriodeeducacao.org.br/item/?cod=123456789_3332. Acesso em: 1 abr. 2018.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso), Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 12 maio. 2020.

RAMALHO, Betânia L.; NUÑEZ, Isauro B.; GAUTHIER, Clermont. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: (1930/1973)*. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, Ana Lúcia Félix; AZEVEDO, Janete Maria Lins, A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 42, p. 534-550, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2020.

SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. História da África e dos africanos na educação brasileira: mito ou realidade nos 10 anos da Lei nº 10.639/03? In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía *et al.* *A Lei nº 10.639/2003: pesquisas e debates*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. (Coleção Formação de Professores & Relações Étnico-Raciais).

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/abr. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. O legado Educacional do Regime Militar. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 28, n. 76. p. 291-312, set/dez. 2008. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 2 ago. 2018.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, James. Exploração normal, resistência normal. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 5, p. 217-243, julho, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522011000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SERPA, Dagmar. *Coordenador pedagógico vive crise de identidade*. Ed. Especial “Os caminhos da coordenação pedagógica e da formação de professores”. Fundação Victor Civita, Edição Especial, n. 6. Junho, 2011.

SILVA, Ademar da; ABRAMOWICZ, Anete; BITTAR, Marisa. Apresentação. In: SILVA, Ademar da; ABRAMOWICZ, Anete; BITTAR, Marisa (org.). *Educação e Pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos*. São Carlos, RiMa, 2004, p. 7-9.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio-jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000300123&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 mar. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*. Porto Alegre. v. 30, n. 3, set./dez. 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 155-172.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves, Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto. (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; REGIS, Kátia Evangelista; MIRANDA Shirley Aparecida de (org.). *Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte (recurso eletrônico)*. Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018. Disponível em: https://www.membros.abpn.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=58 Acesso em: 29 ago. 2019.

SILVEIRA, Ronaldo. Os selvagens e a massa papel do racismo científico na montagem da hegemonia ocidental. *Afro-Ásia*, n. 23, p. 87-144, 1999. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20980>. Acesso em: 19 jul. 2020.

SISS, Ahyas (org.). *Diversidade étnico-racial e educação superior brasileira: experiências de intervenção*. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SOARES, Magda. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP/REDUC, 1989.

TANURI, Leonor Maria, História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000. (Edição Especial – 500 anos de educação escolar). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

THURLER, Mônica Gather. O Desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P. *et al. As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

THIJM, Franklin Eduard Auad. *O que dizem teses e dissertações sobre relações raciais em educação (2004-2013)*. 2014. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/5875/1/Dissertacao_QueDizemTeses.pdf. Acesso em: 3 set.2018.

THIJM, Franklin Eduard Auad; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Um estudo das relações raciais em teses e dissertações brasileiras no período de 2004 a 2013. *Revista Cocar*. Belém, v. 8, n.16, p. 167-181, ago-dez, 2014. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/376>. Acesso em: 3 set.2018.

WARDE, Mirian Jorge (org.). *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

WARDE, Mirian Jorge. Anotações para uma historiografia da educação brasileira. *Em Aberto*. Brasília, Distrito Federal, v. 3, n. 23, p. 1-6, set./out. 1984.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554,

maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

ZEICHNER, Keneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1998a.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor - pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta M. FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth M.(org.) *Cartografia de trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras. ABL, 1998b. p.207-236.

APÊNDICE I

MODELO DE FICHA DE LEITURA DOS ARTIGOS
QUALIS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS
PUBLICADOS EM PERIÓDICOS NO BRASIL
(2004-2018)

N.	Tipo de Material:	Qualis CAPES do artigo:
Mês e ano de leitura:	Endereço eletrônico do acesso:	
Revista de publicação		Ano de publicação:
Autores:		
Título:		
Resumo/palavras-chave:		
Foco temático:		
Questões de pesquisa:		
Objetivo (s):		
Bases epistemológicas anunciadas no artigo:		
Método utilizado:		
Resultados apresentados:		
Comentários pessoais/destaques:		

APÊNDICE II

MODELO DE FICHA DE LEITURA DE TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS PUBLICADAS NO BRASIL (2004-2018)

N.	Tipo de Material:	Versão do material:
Mês e ano de leitura:	Endereço eletrônico para acesso ao material:	
Programa de Pós-Graduação/Instituição		Ano de defesa:
Autor (a):		Orientador (a)
Título:		
Resumo/palavras-chave:		
Foco temático:		
Objeto de estudo		
Questões de pesquisa:		
Objetivo geral	Objetivos específicos:	
Bases epistemológicas adotadas para construção do objeto de estudo:		
Bases epistemológicas adotadas para análise das informações:		
Método de estudo utilizado:		
Principais resultados apontados e reflexões vivenciadas:		
Comentários pessoais/destaques:		