

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Andrea Cristina Ulisses de Jesus

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O
ANTIRRACISMO NOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

Belo Horizonte

2025

Andrea Cristina Ulisses de Jesus

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O
ANTIRRACISMO NOS NÚCLEOS DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e linguagem

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia Castanheira

Coorientadora: Profa. Dra. Elizabeth Guzzo de Almeida

Belo Horizonte

2025

J58p
T

Jesus, Andrea Cristina Ulisses de, 1972-
Práticas de letramento na formação docente para o antirracismo nos núcleos de estudos das relações étnico-raciais da rede municipal de educação de Belo Horizonte [manuscrito] / Andrea Cristina Ulisses de Jesus. -- Belo Horizonte, 2025.
317 f. : enc., il., color.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Lúcia Castanheira.

Coorientadora: Elizabeth Guzzo de Almeida.

Bibliografia: f. 300-313.

Apêndices: f. 314-317.

1. Brasil -- [Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003] -- Currículos -- Avaliação -- Teses. 2. Brasil -- [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008] -- Currículos -- Avaliação -- Teses. 3. Educação -- Teses. 4. Educação -- Relações étnicas -- Teses. 5. Educação -- Relações raciais -- Teses. 6. Letramento -- Teses. 7. Professores -- Formação -- Teses. 8. Descolonização -- Aspectos educacionais -- Teses. 9. Belo Horizonte (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Castanheira, Maria Lúcia. III. Almeida, Elizabeth Guzzo de, 1976-.

IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19342

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

**DEFESA DE TESE DA ALUNA
ANDRÉA CRISTINA ULISSES DE JESUS**

Realizou-se, no dia 11 de abril de 2025, às 14:00 horas, em plataforma virtual, a 991ª defesa de tese, intitulada *Práticas de letramento na formação docente para o antirracismo nos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*, apresentada por ANDRÉA CRISTINA ULISSES DE JESUS, número de registro 2021650442, graduada no curso de LETRAS/DIURNO, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Lucia Castanheira - Orientadora (UFMG), Prof(a). Elizabeth Guzzo de Almeida - Coorientadora (UFMG), Prof(a). José Eustáquio de Brito (UEMG), Prof(a). Juliana Silva Santos (IFMG), Prof(a). Telma Borges da Silva (UFMG), Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho (UFMG).

A comissão considerou a tese: aprovada, destacando a relevância do tema para a reflexão de políticas de formação de professores no contexto das discussões da temática das relações étnico-raciais. Além disso, ressalta-se ainda o rigor metodológico no registro e análise dos dados, a consistência argumentativa ao responder a arguição da banca.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 11 de abril de 2025.

- Prof(a). Maria Lucia Castanheira (Doutora)
- Prof(a). Elizabeth Guzzo de Almeida (Doutora)
- Prof(a). Gilcinei Teodoro Carvalho (Doutor)
- Prof(a). José Eustáquio de Brito (Doutor)
- Prof(a). Juliana da Silva Santos (Doutora)
- Prof(a). Telma Borges da Silva (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Elizabeth Guzzo de Almeida, Professora do Magistério Superior**, em 14/04/2025, às 19:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Eustáquio de Brito, Usuário Externo**, em 14/04/2025, às 19:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Telma Borges da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 15/04/2025, às 09:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Silva Santos, Usuária Externa**, em 15/04/2025, às 13:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gilcinei Teodoro Carvalho, Professor do Magistério Superior**, em 16/04/2025, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Lucia Castanheira, Professora do Magistério Superior**, em 20/04/2025, às 11:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 4135995 e o código CRC EB7A02E9.

Aos meus amados pais, Maria e Albertino (*in memoriam*),
por tudo, por tanto e pela eterna presença.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é demonstrar que não seguimos sozinhos. Assim me coloco primeiramente em gratidão a força maior de amor que rege toda a vida, em suas diferentes expressões, Deus, Orixás e espiritualidade amiga.

Gratidão aos que vieram antes, aos ancestrais que na luta e nos movimentos de resistência abriram os caminhos para a minha chegada até aqui.

De modo especial, agradeço a Dra. Maria Lúcia Castanheira, Lalu, minha orientadora, obrigada pelo aceite, pela presença amiga, por compartilhar generosamente e humildemente saberes, pelo aprendizado, pelo encorajamento, pela confiança e liberdade dada no ato de criar. Obrigada Lalu pela leveza imprimida em cada fase de dificuldade.

Agradeço a Dra. Elizabeth Guzzo de Almeida que atuou na coorientação deste estudo. Beth, obrigada por toda a sua contribuição, por seu olhar atento, pela generosidade e doçura na forma de ensinar.

A minha família amada, irmãos, irmãs, cunhada, cunhado, sobrinhas e sobrinhos, sempre presentes e criando todas as condições de resistência e de vitória. Sou porque somos!

A toda a coordenação ampliada dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais, em especial Maria Firmina, Neusa, Lélia, Antonieta, Tereza, Nzinga e Iris, participantes deste estudo. Obrigada por reafirmarem princípios e saberes ancestrais, obrigada por seguirem na luta por uma educação antirracista e por um mundo melhor. A vocês o meu carinho e admiração.

Aos meus queridos amigos e família estendida, Valéria, Luciano, Douglas, Preto, Dorinha, obrigada por criar as pausas necessárias ao longo da realização deste estudo, a presença amiga de vocês tornou tudo mais ameno. Em especial, amiga-irmã Valery, obrigada por não me deixar esquecer quem sou e por me ajudar a chegar até aqui.

Ao grupo de pesquisa, a Terezinha, obrigada pelas leituras e contribuições, às queridas amigas de doutorado Guiomar e Cristiane (Cris), obrigada pelo companheirismo, pelas contribuições, pelas críticas construtivas que tanto auxiliaram para a finalização deste estudo.

Agradeço aos professores Janaína Viana e Gilcinei Carvalho pela leitura criteriosa do texto e apontamentos na banca de qualificação. Agradeço aos professores José Eustáquio, Juliana Santos, Telma Silva, Sara Mourão e Gláucia Jorge pelo aceite em participar da banca de defesa, obrigada pela leitura e pelas reflexões propiciadas a respeito da pesquisa.

Aos amigos e amigas da escola Gabriela e da UEMG, companheiros da luta diária na educação, valeu a torcida!

Aos meus filhos pets, Antônio, Amora e Bibi, presença constante e exemplos de amor incondicional.

Certas pessoas acham que todos que apoiam a diversidade cultural querem substituir uma ditadura do conhecimento por outra, trocar um bloco de pensamento por outro. Talvez seja essa a percepção mais errônea da diversidade cultural. Embora haja entre nós um pessoal excessivamente zeloso que pretende substituir um conjunto de absolutos por outro, mudando simplesmente o conteúdo, essa perspectiva não representa com precisão as visões progressistas de como o compromisso com a diversidade cultural pode transformar construtivamente a academia.

(bell hooks, 2013)

RESUMO

Neste estudo realizei um exame das práticas de letramento no Núcleo de Estudo das Relações Étnico-Raciais – NERER, espaço que tem por finalidade realizar a formação continuada dos profissionais que atuam na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME-BH – para o trabalho com a diversidade étnico-racial nas escolas. O NERER resultou de uma política pública que institucionalizou os grupos de estudos afro-brasileiros na RME-BH, para a implementação das Leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008) nos currículos escolares. Essa legislação trouxe desafios para os professores, especialmente no que tange a necessária reformulação das práticas educativas, instando os sistemas de ensino à construção de currículos para a diversidade (Gomes, 2012; 2020). Este estudo se insere nesse contexto para compreender como as práticas de letramento e uma educação antirracista estão articuladas na formação de professores implementada pelos NERER. Visando examinar esse aspecto, a pesquisa foi conduzida em uma perspectiva etnográfica (Green; Bloome, 1997; Green; Dixon; Zaharlic, 2005) e orientada pela etnografia interacional (Castanheira; Crawford; Dixon; Green, 2001), a fim de acessar o conhecimento cultural que embasava e significava as práticas culturais realizadas pelo grupo. A lógica de investigação foi construída por meio da análise retrospectiva, guiada pela questão central e pelas perguntas originadas nos processos iterativo-recursivo-reflexivos realizados nas diferentes fases de análise. A pesquisa se insere em um campo interdisciplinar, estabelecendo aproximações teóricas entre o campo do Letramentos como Prática Social (Heath, 1982; Street, 1984, Gee, [1990], 2008; Barton; Hamilton, [1998], 2004), os pressupostos da Teoria Racial Crítica (Delgado, 1995; Ladson-Billings; Tate, 1995; Ladson-Billings, 1998) e os Estudos Decoloniais (Mignolo, 2005; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Maldonado-Torres, 2007), aliado ao conceito de autoformação docente (Pimenta, 1999) e autoatualização da prática (hooks, 2013). Os processos analíticos evidenciaram princípios que fundamentavam o projeto político educacional da RME-BH, sendo eles, a escola como espaço de produção de conhecimento e a formação continuada como um direito. Esses princípios embasavam o modelo de formação instituído nos NERER, tendo como tônica a formação entre pares e uma gestão horizontalizada. As ações instituídas se voltavam para a efetivação do trabalho com a diversidade étnico-racial, tendo como uma das principais estratégias a produção de sequências didáticas que se consubstanciaram como atividades de ensino em uma perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2009). Essas atividades ressaltaram o uso de textos para oportunizar aprendizagens sobre diversidade étnico-racial, sinalizando para o que conta como texto, como práticas de leitura e de escrita no contexto da luta antirracista. As práticas de letramento identificadas, seus usos e significados para os participantes do grupo, demonstraram que as demandas de letramento variavam de evento para evento, cumprindo diferentes finalidades, ressaltando-se assim, a natureza plural e situada dessas práticas. Destaca-se em relação às práticas de letramento nos NERER o seu caráter descolonizador na medida em que essas práticas procuram romper com a colonialidade da linguagem, promovendo ações de combate às formas manifestas de racismo na língua/linguagem e a mobilização das práticas de leitura e de escrita realizadas na esfera escolar para se promover o resgate da história e culturas africanas e afro-brasileiras.

Palavras-chave: práticas de letramento; formação docente; relações étnico-raciais; letramentos descolonizadores; letramentos dominantes.

ABSTRACT

In this study, I examine literacy practices at the Center for the Study of Ethnic-Racial Relations – NERER, a space whose purpose is to carry out the continued training of professionals who work in the Belo Horizonte Municipal Education Network – RME-BH – for work with ethnic-racial diversity in schools. NERER resulted from a public policy that institutionalized Afro-Brazilian study groups in RME-BH, aiming to implement Laws 10,639/2003 (Brazil, 2003) and 11,645/2008 (Brazil, 2008) in school curricula. This legislation brought challenges for teachers, especially regarding the necessary reformulation of educational practices, urging education systems to build curricula for diversity (Gomes, 2012; 2020). In this context, I examine relationships between literacy practices, ethnic-racial themes and decolonizing knowledge. Aiming to examine this aspect, the research was conducted from an ethnographic perspective (Green; Bloome, 1997; Green; Dixon; Zaharlic, 2005) and guided by interactional ethnography (Castanheira; Crawford; Dixon; Green, 2001), aiming to access cultural knowledge that supported and signified the cultural practices carried out by the group. The logic of investigation was constructed through retrospective analysis, guided by the central question and the questions originated in the iterative-recursive-reflective processes carried out in the different phases of analysis. In developing this logic of investigation, I explored complementary notions from Literacies as Social Practice research approach (Heath, 1982; Street, 1984, Gee, [1990], 2008; Barton; Hamilton, [1998], 2004), premisses from Critical Race Theory (Delgado, 1995; Ladson-Billings; Tate, 1995; Ladson-Billings, 1998) and Decolonial Studies (Mignolo, 2005; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Maldonado-Torres, 2007), combined with the concept of teacher self-training (Pimenta, 1999) and self-actualization of practice (hooks, 2013). The analytical processes highlighted principles that underpinned the educational political project of RME-BH, namely, the school as a space for knowledge production and continued training as a professional right. These principles underpinned the training model established in NERER, such as peer-to-peer training and horizontal management. The actions instituted are aimed at carrying out work with ethnic-racial diversity, with one of the main strategies being the production of didactic sequences that constitute teaching activities from a critical intercultural perspective (Walsh, 2009). These activities involved the use of texts to provide learning opportunities on ethnic-racial themes, highlighting what counts as text, such as reading and writing practices in the context of the anti-racist struggle. The analysis made visible that literacy demands varied from event to event and fulfilled different group purposes. What stands out in relation to literacy practices in NERER is their decolonizing character, as these practices seek to break with the coloniality of language, promoting actions to combat manifest forms of racism in language and the mobilization of reading and writing practices carried out in the school sphere to promote the rescue of African and Afro-Brazilian history and cultures.

Keywords: literacy practices; teacher training; ethnic-racial relations; decolonizing literacies; dominant literacies.

RESUMEN

En este estudio, realicé un examen de las prácticas de literacidad en el Centro de Estudios de Relaciones Étnico-Raciales – NERER, espacio cuyo objetivo es realizar la formación continua de los profesionales que actúan en la Red Municipal de Educación de Belo Horizonte – RME.BH – para el trabajo con diversidad étnico-racial en las escuelas. NERER surgió de una política pública que institucionalizó grupos de estudio afrobrasileños en RME-BH, con el objetivo de implementar las Leyes 10.639/2003 (Brasil, 2003) y 11.645/2008 (Brasil, 2008) en los planes de estudio escolares. Esta legislación trajo desafíos para los docentes, especialmente en lo que respecta a la necesaria reformulación de las prácticas educativas, instando a los sistemas educativos a construir currículos para la diversidad (Gomes, 2012; 2020). Este estudio se inserta en este contexto para comprender cómo se articulan las prácticas de literacidad y la educación antirracista en la formación docente implementada por los NERER. Con el objetivo de examinar este aspecto, la investigación se realizó desde una perspectiva etnográfica (Green; Bloome, 1997; Green; Dixon; Zaharlic, 2005) y guiada por la etnografía interaccional (Castanheira; Crawford; Dixon; Green, 2001), con el objetivo de acceder a conocimientos que sustentaban y significaban las prácticas culturales realizadas por el grupo. La lógica de la investigación se construyó a través de un análisis retrospectivo, guiado por la pregunta central y preguntas originadas en procesos iterativos-recursivos-reflexivos realizados en las diferentes fases de análisis. La investigación se inserta en un campo interdisciplinario, estableciendo aproximaciones teóricas entre los campos de la Literacidad como Práctica Social (Heath, 1982; Street, 1984, Gee, [1990], 2008; Barton; Hamilton, [1998], 2004), supuestos de la Teoría Crítica de la Raza (Delgado, 1995; Ladson-Billings; Tate, 1995; Ladson-Billings, 1998) y Estudios Decoloniales (Mignolo, 2005; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Maldonato-Torres, 2007), combinados con el concepto de autoformación docente (Pimenta, 1999) y autorrealización de la práctica (hooks, 2013). Los procesos analíticos resaltaron principios que sustentaron el proyecto político educativo de la RME-BH, a saber, la escuela como espacio de producción de conocimientos y la formación continua como un derecho. Estos principios sustentan el modelo de formación establecido en NERER, centrado en la formación entre pares y la gestión horizontal. Las acciones instituidas están orientadas a realizar un trabajo con la diversidad étnico-racial, siendo una de las principales estrategias para la producción de secuencias didácticas que constituyan actividades docentes desde una perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2009). Estas actividades destacaron el uso de textos para brindar oportunidades de aprendizaje sobre temas étnico-raciales, destacando lo que cuenta como texto, como las prácticas de lectura y escritura en el contexto de la lucha antirracista. Las prácticas y acciones letradas, sus usos y significados para los participantes del grupo, demostraron que las demandas de literacidad variaron de un evento a otro, cumpliendo diferentes propósitos, destacando así la naturaleza plural y situada de las prácticas de literacidad. Además, se destaca en relación a las prácticas de literacidad en NERER es su carácter descolonizador, ya estas prácticas buscan romper con la colonialidad de la lengua, promoviendo acciones para combatir formas manifiestas de racismo en la lengua y la movilización de las prácticas de lectura y escritura realizadas en el ámbito escolar para promover la recuperación de las culturas africanas y afrobrasileñas.

Palabras clave: prácticas de literacidad; formación de docentes; relaciones étnico-raciales; literacidades descolonizadoras; literacidades dominantes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Eventos-chave selecionados no ciclo de atividades realizadas na GERER e nos NERER em 2022 e 2023	78
Figura 2 - Órgãos da administração pública envolvidos na execução das políticas de inclusão e de reparação na rede municipal de ensino	80
Figura 3 - Organização dos NERER por regionais	81
Figura 4 - Linha do tempo da pesquisa	93
Figura 5 - Imagens do MUQUIFU Mar./2023. Atividades culturais vivenciadas pelos participantes dos NERER.....	95
Figura 6 -Encontro Formativo Inter-Regional - Museu de Artes e Ofícios em Mai./2023.....	96
Figura 7 - Encontro formativo na Faculdade Estácio de Sá - Ago./2023.....	97
Figura 8 - Audiência Pública Câmara Municipal de Belo Horizonte e Visita ao Largo do Rosário Dez./2022	98
Figura 9 - Esquema da estrutura organizacional da Subsecretaria de Articulação da Política Pedagógica – SUPPPED.....	111
Figura 10 -Apresentação musical Ago./2022	130
Figura 11 - Exibição do vídeo sobre o livro infantil “Amoras” de Emicida Abr./2022.....	131
Figura 12 - Contação de histórias – “O mundo no black power de Tayó” Mai./2023	131
Figura 13 - Percurso no Museu de Artes e Ofícios Ago./2023	132
Figura 14 - Linha de tempo geral das atividades desenvolvidas por participantes da GERER e dos NERER	136
Figura 15 - Mapa das regionais administrativas de Belo Horizonte/MG.....	143
Figura 16 - Ciclos de atividades que constituíram o evento planejamento para formação sobre sequências didáticas.....	162
Figura 17 – Atividade 1 – Quem sou.....	202
Figura 18 - Atividade 2 – Complete a história	206
Figura 19 - Atividade 3 – corrigindo a palavra intrusa	209
Figura 20 - Atividade 4 – Produzindo explicações	211
Figura 21 - Print do vídeo “Por que eu nasci dessa cor” correspondente à explicação 1.....	212
Figura 22 - Print do vídeo “Por que eu nasci dessa cor” referente à explicação 2.....	212
Figura 23 - Print do vídeo “Por que eu nasci dessa cor” referente à explicação 3.....	213
Figura 24 - Estrutura do texto memória de reunião construída pela coordenação ampliada	255
Figura 25 - Drive da coordenação ampliada dos NERER.....	255

Figura 26 - Modelo de apresentação de slides utilizados nos encontros formativos	258
Figura 27 - Títulos de livros literários infantis utilizados nas formações docentes	259
Figura 28 - Livros distribuídos aos professores para aprofundamento de estudos.....	264

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de membros da coordenação ampliada por regional administrativa.	86
Quadro 2 - Formato das notas de campo.....	94
Quadro 3 - Forma de representação das transcrições.....	101
Quadro 4 - Convenções de transcrição.....	102
Quadro 5 - Lógica de Investigação - Processo Analítico.....	104
Quadro 6 - Frequência de ocorrência dos eventos chave da GERER e dos NERER em 2022	145
Quadro 7 - Evento Interacional Reunião de Planejamento.	150
Quadro 8 - - Evento interacional entrevista com Iris	155
Quadro 9 - Trechos das notas de campo “Estabelecendo o rapport e entrando no campo de pesquisa”.....	164
Quadro 10 - Visão geral dos temas, dos conteúdos e dos procedimentos de ensino adotados nas propostas de atividade	166
Quadro 11 - Evento reunião de planejamento para a produção de SD	173
Quadro 12 - Sugestões de atividades para a construção de SD.....	179
Quadro 13 - Evento interacional reunião de planejamento – reflexões sobre material didático	183
Quadro 14 - Representação do Encontro Formação sobre SD jun./2022.....	189
Quadro 15 - Running data record do encontro formação sobre SD baseado em gravação de áudio e notas de campo.....	193
Quadro 16 - Transcrição das interações realizadas no telling case “a temática étnico-racial na aula de língua portuguesa”	196
Quadro 17 - Transcrição do Evento interacional – Entrevista com Lélia	219
Quadro 18 - Transcrição do Evento interacional – Entrevista com Lélia – Subevento: A escola e a negação da diversidade étnico-cultural	225
Quadro 19 - Evento interacional reunião de planejamento – Subevento: Análise de atividades produzidas por docentes da RME-BH.....	229
Quadro 20 - Evento interacional reunião de planejamento – Subevento: As abordagens de ensino sobre diversidade étnico-racial.....	233
Quadro 21 - Evento interacional Entrevista com Antonieta – Subevento: O retorno para sala de aula após 10 anos na gestão	236

Quadro 22 - Evento interacional Entrevista com Antonieta – Subevento: Descrevendo sobre a abordagem da temática étnico-racial para a sala de aula.....	240
Quadro 23 - Taxonomia das ações, práticas letradas e artefatos de leitura nomeados pelas coordenadoras dos NERER	246
Quadro 24 - Taxonomia das práticas letradas e dos materiais de leitura identificados nas reuniões de planejamento	252
Quadro 25 - Taxonomia das ações, práticas letradas e materiais de leitura identificados no evento interacional formação docente	257
Quadro 26 - Running data record do encontro inter-regional do dia 23/08/2022 baseada nas notas de campo e registros de vídeo	269
Quadro 27 - Mapa do Evento Encontro Inter-regional - regionais sul, leste, nordeste - Agosto/2022	275
Quadro 28 - Transcrição das interações construídas no subevento “Retomando a história da Abayomi”	280

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACEPATE	Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COMPIR	Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial
DEID	Diretoria de Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial
DIRE	Diretoria Regional de Educação
GERER	Gerência da Relações Étnico-Raciais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPS	Letramento como prática social
MAO	Museu de artes e ofícios
MUQUIFU	Museu de quilombos e favelas urbanas
NEL	Novos Estudos dos Letramentos
NERER	Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMPIR	Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial
PMPIR	Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial
PNE	Plano Nacional de Educação
RME-BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SMED-BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TCLE	Termo de consentimento livre esclarecido
TRC	Teoria Racial Crítica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. CONCEITOS TEÓRICOS MOBILIZADOS NA PESQUISA.....	33
1.1 A educação e os letramentos no contexto do antirracismo.....	35
1.2 Letramentos como prática social: ampliando olhares para a compreensão dos letramentos plurais	40
1.2.1 A emergência da expressão letramento racial: um conceito em formulação no campo educacional	46
1.3 Decolonialidade e agência para se pensar em letramentos descolonizadores	51
1.4 A formação de professores para a diversidade em uma perspectiva horizontalizada	58
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	63
2.1 A escolha por uma pesquisa de abordagem etnográfica.....	63
2.1.1 Pressupostos teóricos empregados na abordagem etnográfica	65
2.1.2 O processo analítico na abordagem etnográfica: perspectiva êmica, perspectiva ética, reflexividade, <i>rich points</i> e <i>telling case</i>	70
2.2 A etnografia interacional em pesquisas sobre letramentos.....	74
2.3 Situando os NERER nos processos de enfrentamento ao racismo nas escolas da RME-BH	78
2.4 Da inserção no campo da pesquisa à construção do <i>rapport</i>	83
2.5 O processo de geração e registro dos dados	91
2.5.1 O processo de transcrição dos dados	99
2.5.2 A representação da lógica de investigação que orientou a análise dos dados	102
3 DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA À FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS NERER NA RME-BH	106
3.1 A criação do CAPE e a configuração de uma política de formação continuada da RME-BH	109
3.1.2 A institucionalização do CAPE como um dos pilares da Escola Plural.....	117

3.2 A formação para a diversidade étnico-racial na RME e o alinhamento com a perspectiva de formação continuada em serviço	120
3.2.1 Os NERER e a instituição de uma política de formação continuada para a diversidade étnico-racial	124
3.2.2 Os processos formativos realizados nos NERER.....	128
3.3 O planejamento coletivo como princípio orientador das ações dos NERER	134
3.3.1 Os modos de fazer nos NERER.....	149
4 A ADOÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ALINHAMENTO DO TRABALHO COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA	160
4.1 As sequências didáticas (SD) como desdobramento das práticas emergentes	164
4.2 A sequência didática como estratégia de efetivação de práticas de ensino antirracistas..	171
4.2.1 A inserção da temática diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas por meio de sequências didáticas.....	181
4.3 A SD como um caso representativo do trabalho instituído nos NERER	186
4.3.1 Uma análise do encontro presencial para a construção de SD	187
4.3.2 A abordagem da temática étnico-racial nas sequências didáticas	191
4.3.3 O uso dos textos nas atividades da SD sobre diversidade étnico-racial	201
5 OS NERER COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	215
5.1 O que fazem as formadoras dos NERER para promover uma educação antirracista na RME-BH.....	217
5.2 A (re)construção de práticas letradas nos NERER e a sua constituição como agência de letramento	242
5.2.1 Taxonomia das ações, práticas letradas e materiais de leitura nomeados pelas coordenadoras dos NERER	244
5.2.2 Taxonomia das ações, práticas letradas e materiais de leitura identificados no evento interacional reunião de planejamento	251
5.2.3 Taxonomia das ações, práticas letradas e materiais de leitura identificados no evento interacional formação docente.....	256

5.3 Analisando um evento de letramento: o texto como objeto de análise durante os processos formativos realizados pelos NERER	267
5.3.1 O que conta como texto literário para os participantes dos NERER? Uma análise do subevento “Retomando a história da Abayomi”	279
CONSIDERAÇÕES FINAIS	284
REFERÊNCIAS	300
APÊNDICE	312

INTRODUÇÃO

*Alguém me avisou
Foram me chamar
Eu estou aqui, o que é que há
Foram me chamar
Eu estou aqui, o que é que há*

*Eu vim de lá, eu vim de lá pequenininho
Mas, eu vim de lá pequenininho
Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho
Alguém me avisou pra pisar nesse chão devagarinho*

*Sempre fui obediente
Mas não pude resistir
Foi numa roda de samba
Que eu juntei-me aos bambas pra me distrair*

*Quando eu voltar pra Bahia
Terei muito o que contar
Óh padrinho não se zangue
Que eu nasci no samba
Não posso parar
(Dona Yvone Lara, 1981)*

Início esta escrita com a letra da canção “Alguém me avisou” de Dona Yvone Lara, cantora e compositora brasileira, eleita a dama do samba, pois ela diz do meu processo de desenvolver um olhar etnográfico para as atividades cotidianas, assim como realizado nesta pesquisa para se examinar as práticas de letramento realizadas no contexto da luta antirracista. Essa música esteve presente durante todo o meu período de inserção em campo como uma espécie de pano de fundo para as atividades de pesquisa que realizava e recupero esse momento por ele ter desencadeado o meu fazer etnográfico.

Um ponto central que se coloca para pesquisas voltadas para o estudo de práticas culturais é tentar compreender a partir da pergunta “o que está acontecendo aqui?”, princípios, crenças e valores que orientam as formas de ser e fazer de um grupo social, e assim construir uma compreensão de traços dessa cultura a partir de uma perspectiva êmica. Para Spradley (1979), quando o objetivo é descrever uma cultura, a observação e as perguntas são fundamentais. Foi a partir desse argumento que a canção de Dona Yvone Lara se tornou meu foco, e passei a refletir sobre como as práticas de letramento que eu realizava, isto é, ouvir música e realizar registros escritos, se relacionavam com o que eu estava fazendo naquele momento que era escrever notas de campo, e com um contexto mais amplo que era a própria pesquisa.

Nesse exercício analítico, outras perguntas foram surgindo, e eu retomava a canção e à medida que explorava os vários aspectos nela presentes, fui compreendendo que a letra narrava

a jornada de alguém que deixa sua terra natal para ir ao encontro de suas raízes, a roda de samba, e é a partir dessa prática cultural que a vida do eu poético é ressignificada. O eu poético também expressa a necessidade de contar, de relatar o processo de vir a ser, um relato que parece se construir de forma retrospectiva. Assim, descrevo esse processo para demonstrar alguns aspectos da perspectiva etnográfica adotada neste estudo e para expressar a dificuldade de identificar o começo da construção do tema desta investigação. Como demonstrado em estudos de abordagem etnográfica, ao se adentrar nas histórias dos participantes da pesquisa, tem-se a consciência de que ela já está acontecendo e que muitos outros fatos já se sucederam, logo, o papel do pesquisador é fazer o caminho de volta, como sugere a letra da poeta Dona Yvone Lara, para se ter o que contar.

Desse modo, o tema proposto para este estudo foi se delineando muito antes de eu pensá-lo como tal. A consciência do racismo e a perspectiva da educação sempre estiveram presentes em minha vida, o primeiro se impondo sobre minha existência como mulher preta e periférica que vive em um mundo estruturado sobre bases racistas, e o segundo se apresentando como possibilidade de luta e sobrevivência. Sendo assim, é a partir desse lugar e da compreensão de que o racismo e a educação estão atrelados ao meu existir, foi que optei, não antes de realizar muitos processos de reflexão, entrecortados por hesitações, por assumir essas duas realidades como objeto de estudo e espaços de transformação.

Nesse sentido, considera-se nesta pesquisa a importância dos processos históricos e sociais como fundamentais para se compreender trajetórias de grupos sociais racializados. A partir dessa lógica, procura-se examinar em relação ao campo educacional, as práticas pedagógicas envolvendo o trabalho com os letramentos, atentando-se para o que conta como práticas de letramento em contextos de contestação das hegemonias, tal como se estabelece na luta antirracista. Para esse fim, busca-se analisar o modo como o racismo é perpetuado e atualizado nas sociedades para manutenção de sistemas de privilégios, de desigualdades raciais e por conseguinte das desigualdades educacionais.

Para demonstrar a relevância deste estudo, retomo alguns fatos ocorridos no último ano que retratam como o contexto de constante violência contra o povo negro, o aumento das tensões raciais, a luta permanente contra o racismo e a reconfiguração dos mecanismos de opressão se reproduzem no espaço escolar. Particularmente, o ano de 2024 foi bastante paradoxal para a população negra, pois reflete em si as contradições de se viver em uma sociedade que se construiu e se sustenta em uma ótica racista, em que, ao mesmo tempo que afirma uma série de conquistas como a revisão da Lei Federal nº. 12.290/2014, lei de cotas, o estabelecimento do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra como feriado nacional e a

criação da ferramenta Diagnóstico Equidade, o país também assistiu ao aumento alarmante dos casos de racismo.

Por compreender que o racismo se reinventa como algo para continuar sustentando hierarquias, e nesse sentido, pode-se considerá-lo como um passado não superado, parto de uma experiência pessoal, em relação às práticas escolares, sem a intenção de estabelecer processos comparativos, para refletir como essas se assemelham, as experiências vivenciadas por pessoas negras nos diferentes âmbitos de existência. O meu processo de escolarização no ensino fundamental e no ensino médio ocorreu em escolas públicas entre as décadas de 1980 e 1990, escolas essas caracterizadas por um ensino tradicional e de caráter excludente. Assim sendo, a minha trajetória escolar foi marcada pelo medo da repetência, não por ter sido uma aluna com problemas de aprendizagem, já que meus antigos boletins e cadernetas escolares registravam notas sempre acima da média, mas por acompanhar durante anos o insucesso de vários colegas que eram “deixados para trás”, seja pela reprovação, seja pela dificuldade de acessar uma vaga na escola, o que mais tarde compreendi se tratar do racismo institucional¹.

Esses colegas, em sua maioria negros e pobres, vivenciavam o peso das opressões estruturais e ainda precisavam lidar com um currículo escolar reprodutor da cultura dominante e voltado para beneficiar os grupos hegemônicos, e, portanto, um currículo omissivo e pouco representativo quanto a uma perspectiva de inclusão e de diversidade. Conseqüentemente, a nossa vivência escolar, infelizmente, sobre vários aspectos, ficou marcada negativamente. Ao retomar a memória daqueles tempos, me lembrei de poucas situações de aprendizagem significativa, ao passo que as situações de violência simbólica², nos termos de Bourdieu (1989), essas eram recuperadas com facilidade.

Nas atividades escolares, eram comuns e recorrentes as práticas de preconceito e de discriminação que se manifestavam por meios sutis, tanto durante as aulas quanto nas relações sociais. Nas aulas, os conteúdos sobre história da África e do mundo negro eram apresentados por meio de versões deturpadas e que inferiorizavam o ser negro, assim como eram apagados os movimentos de luta e resistência quilombola no Brasil. Nas práticas sociais escolares, éramos os invisibilizados, os que não eram escolhidos para apresentações artísticas, para

¹ Para Almeida (2019) o racismo apresenta uma dimensão estrutural e institucional, ou seja, ele se personifica nas estruturas sociais e, portanto, transcende o âmbito individual. E como parte do ordenamento social ele também é reproduzido nas instituições e nas práticas sociais que estabelecem um processo de tratamento diferenciado para branco e negros, criando para esses últimos uma série de obstáculos para que ele não adentre espaços de poder e de privilégio social.

² Para Bourdieu (1989) a violência simbólica diz respeito aos instrumentos de imposição e legitimação de dominação sobre os dominados e que cumprem a função de controle de uma classe sobre a outra, levando à “domesticação dos dominados” (Bourdieu, 1989, p. 11)

representar a escola em competições ou mesmo para sermos os ajudantes da professora, ou, quando pior, éramos as vítimas preferenciais para os castigos físicos ou para a indiferença na sala de aula, principalmente os meninos negros, quase sempre vistos como indisciplinados e inaptos em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares, especialmente no que dizia respeito à aquisição da leitura e da escrita.

Essas situações ora descritas apenas contribuíram para que muitos de nós, alunos negros, desacreditássemos da escola. Contudo, mesmo em meio a essas opressões e violências, alguns poucos desses estudantes, assim como aconteceu comigo, conseguimos, naquela época, dar continuidade aos estudos. No meu caso, a barreira transposta para seguir com meu processo de escolarização foi possibilitada não devido ao binômio esforço próprio e mérito, como dois fatores isolados em uma ambiência social de desigualdade de classe e raça, mas por esses dois fatores terem sido conjugados com uma rede de apoio e com uma estrutura familiar crítica ao racismo, que buscava romper com a subalternação social e cultural, algo que não foi possível para a maioria dos antigos colegas de escola.

Embora já passado tanto tempo desde a minha trajetória escolar na educação básica e no ensino superior, o que se constata ainda hoje é que essa realidade pouco se modificou. O racismo segue onipresente na educação, interrompendo trajetórias de vida, aumentando o contexto das desigualdades e gerando sequelas psicológicas para crianças, adolescentes e jovens negros. Durante todo o período de escrita desta tese, tive acesso às denúncias de vários casos de racismo contra estudantes negros e a população negra em geral, noticiados nos jornais, nas redes sociais e nos diferentes meios de comunicação, e que permanecem sem respostas quanto a ações efetivas para se combater esse sistema de opressão. Tudo isso, portanto, me leva a interrogar o que ainda é preciso ser feito em relação ao currículo escolar, e à formação de professores, para que a violência do racismo seja incansavelmente combatida no contexto da escola e fora dele.

No Brasil, somente em 2024, em quase todos os meses desse ano houve ao menos uma denúncia de caso de racismo em escolas públicas e privadas. Em março de 2024, início do ano letivo, uma estudante negra de 12 anos foi pisoteada por colegas na Escola Municipal Hebe de Almeida Leite Cardoso, localizada no interior de São Paulo³. Além da violência física, a aluna sofreu injúria racial e foi humilhada por causa de seus cabelos. Em abril do mesmo ano, uma garota negra de 14 anos foi vítima de colegas em colégio de elite na capital de São Paulo, a

³ A leitura da notícia pode ser realizada na íntegra por meio do seguinte *link*: <https://g1.globo.com/sp/sao-jose-do-rio-preto-aracatuba/noticia/2024/03/21/menina-e-pisoteada-e-xingada-de-macaca-e-cabelo-de-bombril-por-alunos-em-escola-municipal-diz-mae.ghtml>

Escola Vera Cruz⁴. Ela teve seu caderno roubado, um trabalho de pesquisa destruído e escrito nas páginas frases de cunho racista e criminosas. O caso foi bastante publicizado por ser a mãe da menina uma pessoa pública.

Também, em uma escola particular, na Fundação Instituto Tecnológico, localizada em São Paulo, uma criança negra de 7 anos foi proibida de brincar com os colegas por ter sido acusada de roubo, essa situação foi denunciada pela mãe em uma revista e a escola está sendo processada⁵. Ainda no primeiro semestre de 2024, no mês de junho, uma professora foi presa em flagrante por cometer crime de racismo contra uma criança de 8 anos na Escola Municipal Estados Unidos, localizada no Rio de Janeiro⁶. Segundo relatou a mãe, a criança foi humilhada na frente dos colegas sendo chamada de lixo, acusada de ser usuária de *crack*, além de outras injúrias raciais.

Um outro caso trágico, foi do estudante de 14 anos, negro, periférico e homossexual. O adolescente era bolsista no Colégio Bandeirantes em São Paulo, uma escola de elite. Depois de passar por um rigoroso processo seletivo e conquistar uma bolsa de estudos, sua presença na escola começou a incomodar os colegas, que passaram a hostilizá-lo com agressões físicas, ofensas e injúrias raciais. Por não suportar mais o peso das humilhações o adolescente cometeu suicídio⁷. Casos como os aqui descritos continuaram a ser denunciados ao longo de todo o ano de 2024, e no fechamento desta escrita, em novembro desse mesmo ano, um pastor e deputado entrou com uma denúncia no Ministério Público contra a escola Centro Educacional do Lago, no Distrito Federal. O parlamentar expôs a docente da disciplina eletiva “História e cultura afro-brasileira e indígena”, acusando-a de ferir a laicidade do Estado por ensinar as crianças sobre religiões de matriz africana⁸.

O aumento das denúncias de casos de racismo em âmbito nacional, entre 2022 e 2024 superaram a de anos anteriores e estabelece paralelos com as mudanças políticas ocorridas a partir de 2019. Esse foi o ano em que o país vivenciou a ascensão da extrema direita ao poder e se iniciou o desmonte de políticas públicas, desencadeando retrocessos em áreas como a

⁴ A leitura da notícia pode ser realizada na íntegra por meio do *link*: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/04/28/escola-suspende-por-tempo-indeterminado-alunas-acusadas-de-racismo-contra-filha-da-atriz-samara-felippo-em-sp.ghtml>

⁵ A leitura da notícia pode ser realizada na íntegra por meio do *link*: <https://www.metropoles.com/sao-paulo/pais-denunciam-racismo-contra-filho-em-escola-particular-de-sao-paulo>

⁶ A leitura da notícia pode ser realizada na íntegra por meio do *link*: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/professora-e-presa-em-flagrante-por-racismo-contra-crianca-de-8-anos-em-escola-do-rj/>

⁷ A leitura da notícia pode ser realizada na íntegra por meio do *link*: <https://piaui.folha.uol.com.br/suicidio-aluno-colegio-bandeirantes/>

⁸ A leitura da notícia pode ser realizada na íntegra por meio do *link*: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2024/11/28/pastor-denunciado-mpdft.htm>

educação, os direitos humanos e o combate às desigualdades sociais. Após a implantação de uma agenda ultra neoliberal para o Estado, as populações mais vulneráveis passaram a ser mais diretamente impactadas. A defesa das chamadas pautas conservadoras conduziram ao recrudescimento do racismo, do preconceito de classe, da misoginia e da LGBTfobia, dando sustentação a um discurso de eliminação dos indesejáveis, além de colocar em xeque alguns dos direitos conquistados pela população negra e indígena, dentre eles, a política de cotas e o direito às terras tradicionalmente ocupadas pelos povos originários.

Ao trazer esses fatos recentes da história do Brasil, ressalto a importância das políticas públicas de ações afirmativas como forma de se desconstruir o mito da convivência racial pacífica e da meritocracia e demonstrar o quanto ainda se faz necessário assegurar aos grupos sociais, historicamente alijados de seus direitos, o acesso justo e igualitário às oportunidades. É nesse horizonte que esta pesquisa se insere para pensar as implicações dessas políticas no contexto educacional. Mais especificamente, meu interesse se voltou para as ações desencadeadas no processo de implementação de políticas de ações afirmativas no que se referia aos currículos oficiais e às ações pedagógicas deles decorrentes e, a partir daí, acessar como isso se refletia nas práticas de leitura e de escrita realizadas no contexto da luta antirracista.

Nesse movimento de se pensar as práticas escolares tendo em vista o mundo social e cultural, é que passei a refletir sobre as práticas de letramento escolar na sua relação com as ações realizadas pelos estudantes negros para se tornarem letrados. Conforme afirmou Zamora (2019), tornar-se um sujeito letrado tem implicações ideológicas e não só linguístico-cognitivas, uma vez que as práticas de letramento estão imersas nas relações de poder e de dominação. A partir dessa lógica, estabeleci um ciclo preliminar de perguntas que promoveram inquietações iniciais acerca dos letramentos, como, por exemplo, quais práticas culturais eram realizadas por esses estudantes, como essas orientavam a percepção desses estudantes sobre ações e práticas letradas realizadas na escola, em quais atividades sociais eles se envolviam e como a escrita e a leitura se faziam presentes.

Por meio dessas questões introdutórias, fui elaborando a proposta de pesquisa; entretanto, muitos desafios se apresentaram em 2021 relacionados ao acesso aos estudantes dentro e fora da escola, demandando, assim, uma reorientação para o estudo. É importante contextualizar que os primeiros dois anos de doutorado ocorreram em meio à pandemia da *Covid-19* e, naquele período, as interações sociais estavam limitadas aos meios virtuais, uma vez que o isolamento social era uma medida sanitária necessária para se evitar o contágio. Logo, como não seria possível o acesso à escola e à comunidade escolar, redirecionei o tema da pesquisa para os processos de formação docente, tendo como foco os formadores e as ações que

eles implementavam na escola visando à reformulação dos currículos oficiais. Currículos esses construídos a partir de uma lógica de mundo europeia, branca, ocidental e que fundamentam as práticas educativas vigentes, dentre elas as práticas sociais de leitura e de escrita realizadas no espaço escolar.

A necessidade de se reformular os currículos e promover uma educação para a diversidade ganhou ênfase com a promulgação das Leis 10.639/2003 (Brasil, 2003a) e 11.645/2008 (Brasil, 2008a). As referidas leis se constituem como políticas de ações afirmativas na educação, e passaram a intervir diretamente nos currículos oficiais, no sentido de demandarem uma nova concepção de ensino, estabelecida a partir de uma visão intercultural. Essa legislação, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, demonstraram o quanto esses currículos negam e se silenciam em relação à diversidade e ao pluralismo característico da sociedade brasileira. Conseqüentemente, as práticas escolares deles decorrentes distanciam a escola do universo histórico-cultural dos estudantes negros e indígenas, impondo uma cultura de elite pouco representativa para esse alunado. Tal perspectiva é reforçada através dos materiais didático-pedagógicos, cuja lógica de estruturação acaba por disseminar e reafirmar a cultura dominante como universal, ao mesmo tempo em que subalterniza e inferioriza outras formas de existir e de conhecimento, como as negra e indígena, reforçando o racismo epistemológico dentro da sociedade brasileira.

De modo inegável, o racismo, que é histórico no Brasil, se estabeleceu já no processo inicial de formação social desse país, e se tornou “algo normal”⁹ em nossa sociedade. Um fenômeno que a Teoria Racial Crítica (Ladson-Billings; Tate, 1995) expôs ao demonstrar que o racismo não diz respeito a uma prática individual, mas a um mecanismo de opressão e hierarquização que está integrado às estruturas sociais, constituindo um sistema que naturaliza as práticas racistas. Conseqüentemente, a escola como instituição que compõe essa estrutura, também se configura como um espaço de reprodução e manutenção do racismo, e é a partir dessa constatação que teóricos do campo das teorias raciais críticas argumentaram sobre a necessidade de se considerar raça e racismo como categorias analíticas nas pesquisas educacionais.

⁹ A constatação do racismo como sistêmico, isto é, como algo enraizado em todas as estruturas sociais, foi fundamental para se demonstrar os mecanismos de naturalização de práticas racistas. Foi por meio desse sistema que as sociedades passaram a tratar o racismo como algo “normal” / “natural” e não como uma aberração (Delgado, 1995).

Essa perspectiva é necessária, principalmente quando se comprova a existência do racismo sistêmico, que impôs à população negra uma existência não só marcada pela opressão e pela exclusão social, mas também atravessada por processos de luta e resistência. Esse dualismo foi uma espécie de palco para se descortinar os desnivelamentos políticos e socioeconômicos acometidos a essa população, configurando uma situação que demandou dos movimentos sociais organizados de homens e mulheres negras o seu enfrentamento. Desse modo, foi graças aos movimentos sociais que, a rigor, não só assumiram o protagonismo político no combate à discriminação racial, mas também ampliaram os debates sobre igualdade de direitos e democracia (Gomes, 2017), que as reivindicações da população negra se tornaram pautas para as políticas públicas.

Ciente de que em grande parte das escolas ainda se estabelece um silenciamento quanto à abordagem da temática da diversidade étnico-racial, como reflexo do racismo institucional, e que muitos professores não se sentem preparados para efetivar essa abordagem em suas práticas cotidianas de ensino, demandando por formações, encaminhei a realização desta pesquisa para os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais – NERER –, a fim de compreender o que fazem seus formadores para implementar as diretrizes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos sistemas de ensino e as implicações dessas ações para se pensar as práticas de letramento realizadas no contexto da luta antirracista. Os NERER¹⁰ referem-se a uma política de formação continuada e em serviço instituída na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME-BH –, com a finalidade de promover processos formativos que possam subsidiar e efetivar o trabalho com a diversidade étnico-racial nas escolas da rede municipal de ensino.

Dentre os fatores que contribuíram para a construção dessa política destacou-se em Belo Horizonte o ativismo político de um grupo de professores que, na década de 1990, reivindicavam por um espaço de debate sobre a pauta racial. Essas reivindicações se uniam às denúncias dos movimentos sociais negros sobre a prática do racismo nas instituições escolares e a existência de desigualdades educacionais extremas entre negros e brancos. Muitas dessas demandas se converteram em pauta governamental, culminando, após os anos 2000, na criação dos principais marcos legais da luta antirracista, dentre eles, o Decreto 4.486/2003 (Brasil, 2003b) que instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Logo, essa

¹⁰ Daqui em diante passarei a demarcar o plural em determinantes nominais (artigo) e preposições ao citar os Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais, “os NERER. Ao realizar a marcação do plural, procuro me referir tanto aos nove NERER regionais instituídos em todas as regionais administrativas da cidade de Belo Horizonte, quanto à articulação desses NERER através de uma coordenação ampliada para se ressaltar os núcleos de estudos como uma política de formação da rede municipal de educação. A caracterização e a história do processo de criação dos NERER estão detalhadas nos capítulos 2 e 3 deste estudo.

configuração de fatores propiciaram a institucionalização dos grupos de estudos sobre diversidade na RME-BH e esses se constituem, desde 2005, como principal estratégia de formação sobre relações étnico-raciais.

Considerando esses aspectos, portanto, os NERER foram estabelecidos como *locus* desta pesquisa, tendo em vista sua atuação para se desconstruir o papel da escola na reprodução do racismo, ação essa cada vez mais necessária quando se constata o quanto os sistemas de ensino permanecem como signos da colonialidade. Não obstante as mudanças em curso, o que se observa é que é preciso ampliar a compreensão dos docentes acerca da complexidade envolvendo o processo educativo, através de formações constantes, entendendo que as ações de formação podem apontar possibilidades para se descolonizar os currículos e apontar novos caminhos para as práticas de ensino. A formação para o trabalho com a diversidade também pode contribuir para se redimensionar as formas culturais de prestígio de leitura e escrita, ampliando o olhar para se visualizar os letramentos ignorados e silenciados que emergem na contracorrente de um modelo universal.

É a partir desse contexto que este estudo busca, de modo mais específico, conhecer as práticas de letramento realizadas nos processos formativos conduzidos pelos integrantes dos NERER, examinar como os textos orais e escritos se articulam ao trabalho com diversidade étnico-racial, identificar quais textos circulam, como eles são utilizados e as demandas de leitura e escrita dos participantes dos núcleos, para assim se construir uma compreensão sobre o que conta como letramento no processo de implementação de uma educação antirracista. Nesse horizonte, procuro examinar como tem se incidido sobre as práticas de letramento escolar a perspectiva de descolonizar as práticas de linguagem, na medida em que essas, historicamente, se encontram fundadas em bases etnocêntricas.

Tendo em vista esse viés, este estudo se ancorou em uma visão de letramento como socioculturalmente situado e, portanto, plural, para, assim, pensar as especificidades das práticas de letramento que emergem nos contextos de resistência, dentre eles os movimentos antirracistas. A proposição de uma abordagem sociocultural para o estudo dos letramentos foi apresentada pelo campo dos Letramentos como Prática Social, visão essa que conduziu a uma mudança de paradigma epistemológico, rompendo-se com a ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita era meramente uma habilidade cognitiva, individual. Teóricos desse campo (Heath, 1983; Street, 1984; Gee, [1990], 2007 Barton; Hamilton, 2004) argumentam que as pessoas se envolvem cotidianamente em eventos de letramento e esses, por sua vez, são inseparáveis das práticas sociais. Os trabalhos divulgados pelos estudiosos desse campo

demonstraram os entrelaçamentos entre discursos, atividades cotidianas e práticas de letramento.

Uma obra seminal a respeito do tema foi escrita por Brian Street ([1984], 1995), que identificou por meio de uma pesquisa etnográfica realizada com agricultores no Irã, diferentes domínios de atividade social e práticas de letramento atreladas a essas atividades, tais como práticas de letramento religioso, práticas de letramento escolar e práticas de letramento comercial. Esses dados demonstraram como as práticas de letramento variavam em um mesmo grupo e em diferentes grupos, como também ressaltavam as identidades associadas às práticas e o debate sobre letramentos dominantes e letramentos marginalizados.

Esse caráter plural dos letramentos reforçou a decisão de se visualizar as práticas de letramento realizadas nos NERER em uma perspectiva social, uma vez que essas estão imersas em contextos sociais e culturais particulares que as moldam e, por sua vez, são por elas moldados e significados. Assim, objetiva-se com esta pesquisa compreender como as práticas de letramento e uma educação antirracista estão articuladas na formação de professores implementada pelos NERER.

Compreende-se uma prática de letramento como descolonizadora aquela que, conforme Maldonado-Torres (2007), se contrapõe à colonialidade do saber, instituindo-se a partir de novas bases epistemológicas, rompendo com a perspectiva do etnocentrismo, do eurocentrismo, com os paradigmas criados pelo colonialismo a respeito da questão racial, e estabelecendo, assim, outros *loci* de enunciação (Mignolo, 2021). Nesse processo, a linguagem desempenharia um papel importante pelo modo como ela é mobilizada nos processos de produção do conhecimento.

Assim, visando responder à questão central proposta para este estudo, que é como práticas de letramento e uma educação antirracista estão articuladas na formação de professores implementada pelos NERER, realizei a observação participante junto aos integrantes dos NERER por um período de 1 ano e 10 meses. Ao longo desse processo de imersão me constitui como uma das formadoras dos núcleos de estudos e pude participar ativamente de todas as atividades nas quais seus integrantes se envolviam. Tornar-me uma das formadoras possibilitou estabelecer uma perspectivaêmica em relação as ações desenvolvidas pelos participantes dos núcleos de estudos, bem como identificar eventos interacionais a partir dos quais práticas sociais eram estabelecidas (Castanheira, 2001; Bloome *et al.*, 2008; Castanheira; Neves; Gouvêa, 2013).

Logo, para se propiciar uma visão das práticas de letramento realizadas nos NERER e dos significados que essas adquirem no contexto da luta antirracista, foi necessário estabelecer

uma visão local e situada dessas práticas. Como demonstrado por teóricos do campo dos letramentos como prática social, o acesso às práticas de letramento não é algo que se faz “com uma filmadora e observando o que está acontecendo. Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento.” (Street, 2012, p.76). A distinção entre eventos de letramento e práticas de letramento, segundo Street (2012), são conceitos-chave que orientam os modos de se pensar os letramentos no nível metodológico e empírico. Os eventos de letramento se referem as situações cuja presença do texto escrito é parte integrante das interações realizadas pelos participantes e para se compreender o que está acontecendo (Heath, 1983). Já as práticas de letramento dizem respeito aos comportamentos e significados construídos nos usos cotidianos da leitura e da escrita e incorporam os eventos de letramento como unidades empíricas, como também os aspectos ideológicos que os sustentam (Street, 2012).

Conforme elucidado por Street (2012), o acesso às práticas de letramento de um grupo social envolve um conhecimento das práticas culturais, uma observação atenta do que as pessoas realizam com a leitura e a escrita, um entendimento de como essa prática se conecta com as atividades que são realizadas e de como as pessoas as significam, tendo em vista o conhecimento cultural da comunidade onde estão inseridas. Nesse sentido, o trabalho de conhecer as práticas culturais de um grupo social requer do pesquisador o estabelecimento de uma perspectiva etnográfica para a pesquisa, de modo que ele possa realizar uma descrição da cultura a partir de uma visãoêmica, ou seja, do ponto de vista de um participante do grupo (Green; Dixon; Zaharlic, 2005).

Considerando esses aspectos, este estudo foi conduzido por meio de uma abordagem de cunho etnográfico (Green; Bloome, 1997), e a lógica de investigação em uso foi sendo construída por meio da análise retrospectiva dos dados, orientada pela questão geral e os questionamentos que foram se desdobrando a partir da pergunta central, conforme proposto por Castanheira *et al* (2001) e descrito abaixo:

- Questão geral

i: Como práticas de letramento e uma educação antirracista estão articuladas na formação de professores implementada pelos NERER?

- Questões secundárias / específicas

ii: Como os NERER se inserem em uma política de formação continuada e em serviço instituída na RME-BH, e quais as diretrizes que orientam o trabalho de formação atualmente realizado por seus integrantes?

iii: Como acontece o encontro face a face para a formação dos professores nos NERER, tendo em vista a orientação de se utilizar sequências didáticas para o desenvolvimento de atividades sobre a temática étnico-racial? Como a discussão sobre a questão racial negra e indígena se articulava às ações realizadas com os textos no que se refere às maneiras de ler, de escrever e de se posicionar.

iv: O que faziam as coordenadoras dos NERER para implantarem a política de promoção da igualdade racial na RME-BH, tendo em vista a demanda por um ensino intercultural e antirracista? Como os integrantes do grupo se orientavam ou se embasavam para realizar essas ações? Quais ações lhes davam suporte para desenvolver esse trabalho, tendo em vista essa diretriz? Que práticas letradas eram realizadas nos eventos interacionais dos quais participavam e qual o papel por elas desempenhado nesse contexto de implementação de uma educação antirracista?

A operacionalização dos processos analíticos foi possibilitada por meio da identificação de *rich points* (Agar, [1996], 2002), definidos como estranhamentos para o pesquisador em relação à cultura observada e que se tornaram pontos de relevância, pois esses sinalizaram formas de se entrar naquela cultura e acessar o conhecimento cultural do grupo. Assim, os *rich points* foram fundamentais para seleção dos eventos-chave identificados nos ciclos de atividades realizados pelos integrantes dos NERER, sendo eles: os eventos interacionais reunião de planejamento, formação docente e o evento interacional realizado por meio do aplicativo *WhatsApp*, denominado grupos de *whatsapp*.

Para responder à questão central e às perguntas secundárias, os dados gerados, sendo eles gravações em áudio, gravações audiovisuais, notas de campo, fotografias e artefatos diversos (cópia de atividades, drives de armazenamento, livros de literatura, cartazes, convites, correspondências, documentos, dentre outros) foram interrogados em uma perspectiva iterativo-responsivo-reflexiva. Esse procedimento de análise possibilitou a construção de diversos tipos de representações, tais como organogramas, linha de tempo geral das atividades, quadros e mapas dos eventos interacionais que conduziram a novos ciclos de perguntas elaboradas a partir da interação com os dados, tornando assim visíveis os achados da pesquisa.

Logo, esse ciclo etnográfico de pesquisa constitui a lógica de investigação em uso (Spradley, 1980). Por meio dos procedimentos analíticos realizados sobre os eventos interacionais foi possível examinar uma variedade de práticas culturais, bem como valores, normas, diretrizes que orientavam as formas de fazer dos integrantes dos NERER. Além disso, as análises possibilitaram acessar práticas de letramento nos eventos e através dos eventos,

possibilitando compreender o que contava como práticas de letramento para os integrantes dos NERER no processo de implementação de uma educação antirracista.

Assim, para responder às questões propostas e atender ao objetivo central, que é compreender como práticas de letramento e uma educação antirracista estão articuladas na formação de professores implementada pelos NERER, além das análises possibilitadas pela perspectiva teórico-metodológica da abordagem etnográfica (Green; Bloome, 1997; Green; Dixon; Zaharlic, 2005), a discussão e a interpretação dos dados se fundamentaram nos argumentos teóricos do campo dos Letramentos como Prática Social (Heath, 1983; Street, 1984, Gee, [1990], 2007; Barton; Hamilton, [1998], 2004), nos pressupostos da Teoria Racial Crítica (Ladson-Billings; Tate, 1995) e nos Estudos Decoloniais (Mignolo, 2005; Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Maldonado-Torres, 2007). Realizar a interlocução entre esses diferentes campos teóricos foi fundamental para examinar as práticas de letramento que se realizam no contexto da luta antirracista e que buscam romper com o predomínio do etnocentrismo e do eurocentrismo nas práticas de linguagem. Desse modo, após caracterizado o tema da pesquisa e sua inserção no campo dos letramentos, apresento a seguir uma breve descrição de como esta tese está organizada.

Além desta introdução, a tese apresenta mais cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresento os principais conceitos que foram mobilizados na pesquisa e o enquadramento teórico para esses conceitos, sendo eles o antirracismo na educação e nos letramentos a partir da Teoria Racial Crítica; o conceito de letramentos plurais a partir do campo teórico Letramento como Prática Social; o conceito de decolonialidade apresentado pelos Estudos Decoloniais e a perspectiva para se pensar a decolonialidade em relação aos letramentos, bem como os letramentos de reexistência, o conceito de agência, conforme proposto para o campo dos Letramentos Acadêmicos e por fim, o conceito de formação docente em uma perspectiva crítico-reflexiva.

No segundo capítulo, descrevo o percurso teórico-metodológico realizado, explicitando a escolha por uma abordagem etnográfica para a condução do estudo e apresentando os princípios que embasam a etnografia, tais como reflexividade, processos iterativo-recursivo, perspectiva êmica e ética. Também contextualizo a etnografia interacional para o estudo dos letramentos e justifico a adoção de *rich points* para seleção de unidades de análise para este estudo.

No terceiro capítulo, apresento o histórico que propiciou o estabelecimento de uma política de formação continuada na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e que culminou na criação do Centro de Aperfeiçoamento do Professor. A partir desse histórico,

examinar os aspectos que possibilitaram a instituição dos NERER como uma política de formação da rede, voltada exclusivamente para a efetivação do trabalho com a diversidade nas escolas municipais. Também realizo uma análise exploratória das atividades vivenciadas pelos participantes dos NERER identificando normas, valores e diretrizes que orientam as formas de ser e de fazer dos integrantes do grupo.

No quarto capítulo, realizo uma análise dos eventos-chave denominados reunião de planejamento e formação docente. Nesse processo, focalizo a adoção de sequências didáticas para o trabalho com a temática étnico-racial, instituídas nos NERER. Ao examinar esse procedimento de ensino, voltado à elaboração de materiais didáticos na perspectiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, explico como é realizado o encontro face a face, para demonstrar de que maneira a discussão sobre a questão racial negra e indígena se articulava as ações realizadas com os textos. Para esse processo, foi construído um *telling case* (Mitchel, 1984), isto é um caso representativo das ações realizadas pelos integrantes dos NERER e que possibilitou demonstrar a partir de um caso particular como os textos são mobilizados nas formações dos núcleos de estudos.

No quinto capítulo, realizo uma análise mais focalizada das práticas de letramento identificadas nos diferentes eventos, interacionalmente construídos pelos participantes dos NERER, para demonstrar as ações implementadas pelos formadores e visando a implementação de uma educação antirracista. Nesse processo, evidencio como as práticas de letramento vêm sendo continuamente construídas e reconstruídas pelos participantes do grupo, o que me levou a caracterizar os NERER como agência de letramento no contexto da luta antirracista. De modo mais específico, evidencio os processos de autoformação/autoatualização realizados pelas coordenadoras dos NERER e analiso como essa ação consubstancia a produção intelectual das formadoras e subsidia as ações realizadas nas formações.

Por fim, apresento as considerações finais realizando uma retomada das discussões e análises desenvolvidas neste estudo, para, enfim, responder à questão central e propor possíveis contribuições para a realização de estudos futuros voltados ao campo dos letramentos como prática social e que tenham como foco práticas culturais de grupos não dominantes na sociedade.

1. CONCEITOS TEÓRICOS MOBILIZADOS NA PESQUISA

*Vá em busca do seu povo.
Ame-o;
Aprenda com ele;
Planeje com ele;
Sirva-o;
Comece com aquilo que ele sabe,
Construa sobre aquilo que ele tem.*

(Kwame N' Krumah – Líder panafricanista ganês – 1909/1972)

A reflexão proposta por Kwame N' Krumah reflete a dualidade de ser um ex-colonizado, isto é, trata-se de uma identidade fragmentada que se constituiu em um entre-lugar, pois exprime tanto as marcas de uma dominação branco-europeia da qual se quer apartar, quanto a luta pelo resgate das próprias origens. Desse modo, o acesso ao passado se estabelece como um movimento fundamental para a configuração desse eu-cindido; é uma espécie de declaração de identidade, e, nesse sentido, um ato de autoafirmação e de amor-próprio (Mbembe, 2014). Ao trazer esse aspecto, procuro demonstrar neste capítulo teórico como as marcas do racismo se entrelaçam à trajetória do povo negro e, nesse sentido, se tornam uma categoria relevante para se compreender os processos sócio-históricos e culturais nos quais as práticas de letramento estão imersas.

Para abarcar as relações envolvendo a luta antirracista, as práticas de leitura, de escrita e de oralidade e o movimento de descolonização, estabeleço neste capítulo interlocuções teóricas entre diferentes campos conceituais para se construir uma compreensão sobre as práticas de letramento realizadas nos NERER, instância formativa constituída por educadores que têm por finalidade implementar as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas da RME-BH e combater o racismo no espaço escolar. O movimento de aproximação entre o campo dos letramentos como prática social e campos teóricos que têm como foco a questão racial se faz na tentativa de se ampliar o olhar sobre as práticas de leitura e escrita realizadas no processo de implantação de uma educação antirracista, no qual o racismo emerge como categoria analítica fundamental para as teorizações envolvendo a compreensão da situação social e escolar dos grupos sociais racializados no contexto brasileiro.

Conforme demonstrou Abdias do Nascimento (1978), em seu livro sobre o genocídio do povo negro, somente a conscientização sobre os efeitos deletérios do racismo poderá descortinar o modo como mulheres e homens negros no Brasil estão submetidos a essa realidade opressiva e que os têm condicionado a um contínuo reexistir. Para o referido autor, a ideia de reexistir se tornou condição *sine qua non* na trajetória do negro brasileiro, não só como um

movimento de resistência à opressão, mas também como meio de possibilitar um tornar a existir humano. Pois, submetidos a processos sistemáticos de sujeição social e cultural, de destituição do ser negro, através de uma política de extermínio imposta por uma ideologia racista, a trajetória de luta da população negra se estabelece não só na resistência à opressão, mas nos processos continuados de ressurgir, de reinventar-se para preservação da própria existência. Portanto, ao examinar as práticas de letramento no contexto do antirracismo, indaga-se neste estudo como o racismo, enquanto estrutura de poder, se impõe sobre as formas de ser e de existir do povo negro, promovendo a perpetuação de desigualdades sociais marcantes no que tange aos direitos fundamentais, às oportunidades econômicas e educacionais desse grupo social. No diálogo aqui estabelecido, busca-se demonstrar como a configuração de um pensamento racialista traz implicações para se pensar a população negra nas sociedades atuais.

Sobre a racialização, Mbembe (2014), ao problematizá-la a partir do processo de formação de uma consciência ocidental a respeito do negro, argumentou que para sua efetivação foi preciso antes “codificar as condições de surgimento e manifestação de um sujeito racial chamado de negro ou, mais tarde e sob condições coloniais, nativo (...)” (Mbembe, 2014, p. 61). Esse aparato correspondeu a um conjunto de ações visando a ambientação propícia para a disseminação da ideia de um sujeito racial.

Nesse processo, o uso de textos, narrativas, discursos e rituais tiveram um papel preponderante na construção de um imaginário social a respeito das populações afrodiáspóricas, africanas e indígenas. Logo, as práticas de linguagem, além de outros empreendimentos coloniais, tornaram possível a construção da imagem de um sujeito racial associada à selvageria, ao exotismo e a ausência de preceitos morais, justificando-se, assim, a dominação e a exploração de seus corpos.

Logo, é a partir dessa perspectiva que se compreende neste estudo os grupos sociais racializados como aqueles que vivenciam uma prática continuada de racialização. Ou seja, aos processos que visam

[...] marcar esses grupos populacionais, fixar o mais precisamente possível os limites em que podem circular, determinar o mais exatamente possível os espaços que podem ocupar, em suma assegurar que a circulação se faça num sentido que afaste quaisquer ameaças e garanta a segurança geral. Trata-se de fazer a triagem desses grupos populacionais, marcá-los simultaneamente como “espécies”, “séries” e “casos”, dentro de um caso geral do risco, do acaso e das probabilidades, de maneiras a prevenir perigos inerentes à sua circulação e, se possível, neutralizá-los antecipadamente, no mais das vezes por meio da imobilização, do encarceramento ou da deportação. (Mbembe, 2014, p. 74).

Ainda conforme Mbembe (2014), foi essa lógica de hierarquização e de distribuição dos grupos em posições estanques que sustentou os regimes de segregação racial. Desse modo, o

colonialismo, ao estabelecer a ideia de raça associada ao conceito de cor e à definição de traços fenotípicos, instituiu um dos maiores dispositivos de dominação social e econômica dos grupos sociais racializados. A raça tornou-se, então, um fator determinante para fundamentar a existência de diferentes identidades sociais, negros, indígenas, mestiços, imputando a esses o estigma da inferiorização e da subalternização.

Para Quijano (2005), o processo de hierarquização utilizado para classificar as populações mundiais propiciou o estabelecimento de uma classificação social universal e essa, por sua vez, tem atuado como “o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal” (Quijano, 2005, p. 107). Consequentemente, nos países que foram colonizados, a raça tornou-se o principal instrumento de legitimação das formas de controle e dominação implementados nos diferentes níveis existenciais, nas formas de poder, de saber/conhecer e de ser. Nesse sentido, interessa compreender os significados sociais, estruturais e culturais da raça nos processos educativos, e mais especificamente nas práticas de linguagem que se realizam no contexto da luta antirracista.

1.1 A educação e os letramentos no contexto do antirracismo

Tendo em vista a perspectiva de racialização compreendida como dispositivo de poder e de dominação apresentada na seção anterior, busca-se neste estudo articular o campo dos Letramentos como Prática Social com campos teóricos que trazem a questão racial para a centralidade das análises, conforme proposto pela Teoria Racial Crítica – TRC – (Ladson-Billings; Tate, 1995) e assim ampliar o entendimento dos usos e sentidos que as práticas de letramento adquirem para grupos sociais racializados. A TRC se estabelece como um ponto de partida importante para estudos envolvendo análises de tensões e diferenças sociais estabelecidas a partir da racialização como fator histórico, econômico e estrutural da sociedade brasileira.

Essa corrente teórica emergiu dos debates estabelecidos sobre reforma dos direitos civis, nos Estados Unidos, por volta da década de 1970. Inicialmente alocada no campo dos estudos jurídicos, a TRC foi se constituindo como um movimento independente a partir de pesquisas realizadas por juristas da corrente crítica do direito, que passaram a demonstrar a não neutralidade do sistema de leis e das instituições jurídicas do país, e o modo como essas estavam contaminadas pelo racismo desde a sua concepção.

Os estudos desenvolvidos com base nos pressupostos da TRC (Ladson-Billings, 1998; Ladson-Billings; Tate, 1995; Creenshaw, 1995; Delgado, 1995) têm contribuído para se

problematizar raça e racismo em intersecção com diferentes campos, e de modo mais amplo com o campo da educação, desconstruindo uma visão reducionista que concebe o racismo como prática individualizada, para demonstrar a existência de um sistema político de dominação que naturaliza o racismo em todas as estruturas sociais. A compreensão do racismo como sistêmico tem sido fundamental para se desvelar as maneiras pelas quais as sociedades têm se estruturado para beneficiar e manter privilégios para a população branca, ao mesmo tempo em que estabelecem as barreiras institucionais para se coibir a ascensão dos demais grupos populacionais, dentre eles, negros e indígenas.

Ao se analisar os fatores que têm condicionado esses grupos sociais à subalternização, à inferiorização e à exclusão, o que se constata, em sociedades pluriétnicas como a brasileira, é que o estabelecimento da branquitude como um padrão universal se configura como uma das principais formas de marginalização e de manutenção de privilégios. Daí a naturalização de uma presença predominante de pessoas brancas nos espaços de poder e de privilégios, ao passo que pessoas negras e indígenas seguem sub-representadas ou ausentes dessas esferas de decisão. Quando se afirma sobre os privilégios da branquitude, esse conceito remete à existência de um sistema de vantagens e de um poder institucionalizado criado para beneficiar pessoas brancas.

Pesquisadores do campo dos estudos da branquitude (Schucman, 2012; Bento, 2002; Pizza, 2000) têm demonstrado a importância de se investigar a construção histórica de uma identidade racial branca como norma, para se examinar as relações existentes entre raça, racismo, poder, desigualdades de oportunidades e a manutenção de um esquema de vantagens voltado para beneficiar os grupos hegemônicos. Para esses estudiosos, a configuração desses espaços de privilégios simbólicos e materiais dos quais os brancos são beneficiários, se constitui como um dos principais mecanismos de manutenção do racismo e das desigualdades sociais.

Seria a partir dessa constatação que a TRC passaria a interrogar a existência de estruturas opressivas legitimadas nas sociedades, criadas para manutenção de grupos hegemônicos e para a subalternização dos grupos sociais minorizados. Dentre o conjunto de preceitos que fundamentam a TRC, destaca-se a construção social do conceito de raça, a percepção do racismo como normal na sociedade, a constatação do privilégio branco, a racialização diferencial entre os diferentes grupos de pessoas não brancas, a interseccionalidade da raça com classe, gênero, sexualidade¹¹, dentre outras formas de opressão e, por fim, o reconhecimento da voz e das experiências de pessoas não brancas (Delgado, Stefancic, 2001).

¹¹ Crenshaw (1993) ao problematizar sobre a existência da discriminação interseccional, utilizou o conceito de interseccionalidade para examinar e demonstrar em relação às mulheres racializadas, “as diversas maneiras por

A TRC ao ser utilizada no campo educacional vem propiciando diferentes discussões sobre teorias e práticas pedagógicas a partir de um recorte racial, e evidenciando, conforme Ladson-Billings (1998), a intersecção entre raça e direito de propriedade nos processos de escolarização. Essa constatação possibilitou demonstrar formas de manifestação do racismo nos sistemas de ensino, e as maneiras pelas quais esse se interpõe como um fator de manutenção das desigualdades educacionais.

Nos últimos anos, observa-se a influência desses pressupostos em pesquisas realizadas no Brasil na área do direito e da educação para se discutir relações raciais, raça, racismo e antirracismo (Silva, 2023; Vieira, 2022; Pinto Júnior, 2020; Silva, 2019). Esse arcabouço teórico tem sido fundamental para se apontar o que ainda precisa ser realizado no que tange à educação e ao estudo das relações étnico-raciais. Questionamentos sobre a manutenção de uma visão etnocêntrica de conhecimento e o predomínio de uma matriz epistemológica eurocentrada nas práticas de ensino têm contribuído para se problematizar as relações que se estabelecem entre desigualdades raciais e educacionais.

No campo da educação, a longa tradição do etnocentrismo e do eurocentrismo, resultante de séculos de colonialismo, impôs um modelo de racionalidade que se constituiu como um padrão para a produção de conhecimento. Por outro lado, a insurgência de diferentes movimentos de resistência política e epistêmica que remontam desde o século XVI (Bernadino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2020), vem contestando e rediscutindo esse modelo por meio da defesa do argumento decolonial. Essa perspectiva tem se colocado como alternativa para se compreender como a lógica colonial subsiste na modernidade e se manifesta nos diferentes níveis, epistêmico, econômico, político, social e racial. A partir dessa lógica, as práticas de letramento analisadas neste estudo foram consideradas tanto em relação às especificidades culturais, sociais e históricas por meio das quais os letramentos se configuram, quanto em relação à colonialidade do saber, para se conhecer como as ideologias que moldam o conhecimento operam em relação aos processos de letramento.

Tendo em vista esse enfoque, optou-se por uma abordagem de estudo dos letramentos que possibilitasse analisar os significados que as práticas de letramento adquirem para indivíduos e/ou grupos em uma perspectiva socioculturalmente situada, tal como defendido pelo campo dos Letramentos como Prática Social (Gee, [1990], 2007; Barton; Hamilton, 2004; Street, 1984; Heath, 1983). Essa abordagem, além de enfatizar o papel exercido pelos aspectos

meio das quais raça e gênero se interseccionam na formação de aspectos estruturais, políticos e representacionais de violência contra mulheres negras.” (Crenshaw, 1993, p. 1241).

sociais e culturais que caracterizam essas práticas, também abre possibilidade para se considerar outras variáveis ainda pouco estudadas, como o racismo.

Nessa perspectiva, tão importante quanto se conceber os modos como as pessoas usam os letramentos e os sentidos que esses adquirem a partir de um contexto sócio-histórico e cultural, há que se considerar as implicações da existência de espaços interacionais como os NERER na configuração das práticas de letramento, tendo em vista a especificidade de implementar o antirracismo nas diferentes práticas sociais realizadas nas escolas. Considera-se também, nesse horizonte, de que modo a atuação dos sujeitos, por meio da agência (Zavala, 2011), pode trazer implicações frente a imposição de uma cultura letrada branco-ocidental e para a transformação dos letramentos.

Desse modo, quando estabeleço a interlocução entre o campo dos Letramentos como Prática Social e o pensamento decolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007; Maldonado-Torres, 2007; Mignolo, 2005), busco evidenciar raça e racismo como constitutivos dos aspectos sócio-históricos e culturais imbricados nas práticas sociais, por meio dos quais os letramentos são transmitidos. Daí o alinhamento deste estudo com os pressupostos da TRC por esses possibilitarem analisar os modos como os sistemas de ensino foram se constituindo em meio à hegemonia do poder como uma espécie de propriedade intelectual das elites dominantes.

A escola, por meio de seus conteúdos e metodologias, ao estabelecer uma equivalência entre a cultura da elite e a cultura escolar, tornou as práticas pedagógicas uma reprodução dos valores, normas, estilos e hábitos da cultura dominante. Consequentemente, estudantes negros, que vivenciam outras experiências formativas, não se veem representados nesse universo sociocultural. De acordo com Sacristán (1995, p.84), “a escola tem-se configurado, em sua ideologia e em seus usos organizativos e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação à cultura dominante” e, dessa forma, tem negligenciado e se silenciado quanto à diversidade cultural.

Para Bourdieu ([1966], 2015, p. 59), os sistemas de ensino, ao imporem uma espécie de cultura aristocrática, têm atuado “para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos”. Nesse sentido, ao considerarmos as experiências escolares vivenciadas pelo estudante negro, ressalta-se o quanto essas se tornam cada vez mais desmotivantes e pouco significativas por se distanciarem de suas realidades e saberes. Não por acaso, essa situação tem gerado processos de não aprendizagem e de desistência, bem como tem reforçado uma visão equivocada desse aluno como inapto e destinado ao fracasso escolar. Souza (2016) argumenta que a invisibilização das culturas e dos valores essenciais para a população negra no espaço escolar, tem como principal reflexo a falta de identificação desse

grupo com a escola. Por isso, é importante considerar as implicações da criação da Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003a) e da Lei 11.645/2008 (Brasil, 2008a), no sentido de institucionalizar o ensino dos conteúdos História e Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena e tensionar o campo dos currículos quanto a necessidade de um ensino culturalmente diverso.

A promulgação das referidas leis colocou no cerne do debate a relação entre educação e desigualdades raciais, bem como a necessidade de se implementar políticas de ações afirmativas como formas de reverter os efeitos perversos do racismo praticado contra a população negra. Essas políticas públicas, pensadas para todas as esferas sociais, deram início a processos de mudanças importantes no que se refere ao racismo institucional, porém elas se configuram como uma resposta ainda insuficiente do Estado, se considerarmos os longos séculos de violação e privação de direitos infligidos ao povo negro e indígena. Como demonstrado pelo Movimento Negro Brasileiro, não há como afirmar uma plena democracia enquanto perdurar as disparidades raciais e a manutenção de um sistema de benesses que naturaliza uma supremacia branca no poder, ao mesmo tempo que submete a população negra a uma existência de pobreza, de invisibilidade, de indignidade e de genocídio.

Dessa forma, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR –, criada por meio do Decreto 4.486/2003 (Brasil, 2003b), ao estabelecer a questão racial como pauta prioritária na agenda governamental, criou as condições para se institucionalizar no Estado brasileiro as ações de reparação e ressarcimento da dívida histórica do país com a população negra. A PNPIR teve por enfoque a busca pela redução das desigualdades econômico-raciais existentes no país e a superação de uma mentalidade coletiva construída “a respeito do padrão das relações raciais estabelecidas no Brasil e no mundo” (Brasil, 2003b, n/p). Dentre o conjunto de metas, diretrizes e orientações estabelecidas nos marcos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), ressaltou-se em relação à educação o seu papel transformador e o seu potencial para impulsionar a “formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.” (Brasil, 2004, p.10).

Assim, os documentos normativos voltados para reconfiguração da política curricular definiram a Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER – como um novo ideal voltado para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004), educar para as relações raciais

significa reeducar as relações entre negros e brancos a partir de uma articulação complexa envolvendo processos políticos, institucionais, éticos, culturais e pedagógicos.

Por esse motivo, o texto legal orienta que esses processos se pautem em princípios como “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (Brasil, 2004, p.18-19). Em outras palavras, caberá aos sistemas de ensino conduzirem a EREER a partir de processos de ensino e de aprendizagem que reestabeleçam o conhecimento e a valorização das contribuições dos povos da diáspora africana na construção das sociedades, o rompimento com visões distorcidas criadas a respeito dos povos negros e indígenas, o combate à negação de direitos e a responsabilização por relações étnico-raciais positivas, capazes de superar preconceitos e conflitos.

Portanto, ao estabelecer nesta pesquisa o diálogo entre essas diferentes perspectivas teórico-conceituais, procura-se abarcar os aspectos ideológicos, culturais, epistemológicos e raciais imbricados nos usos que os participantes dos NERER fazem da leitura, da escrita e da oralidade, ressaltando as singularidades que caracterizam as práticas de letramento por eles realizadas, bem como demonstrar as implicações das mudanças epistemológicas em curso, no que tange à descolonização das práticas de linguagem. Assim contextualizadas as escolhas em relação às principais abordagens teóricas mobilizadas neste estudo, na próxima seção apresento os pressupostos que fundamentaram a compreensão dos letramentos como uma prática social.

1.2 Letramentos como prática social: ampliando olhares para a compreensão dos letramentos plurais

A concepção dos letramentos como prática social originou-se por volta dos anos de 1980, a partir de um conjunto de estudos que foram denominados de Novos Estudos dos Letramentos – NEL – (Heath, 1983; Street, 1984; Gee, [1990], 2007; Barton; Hamilton, 2004). Essa abordagem que se volta para a aprendizagem contextualizada da leitura e da escrita, compreende que essas estão imersas em relações de poder, construções identitárias, e nesse sentido, ressalta-se a natureza ideológica desse aprendizado. O conjunto de estudos proposto pelo NEL apresentou como diferencial a articulação com os campos da sociologia, da antropologia e da linguística para propiciar um exame detalhado dos usos sociais da leitura e da escrita e para se compreender aspectos ideológicos, constitutivos dessas práticas.

Pesquisadores do NEL mobilizaram diferentes construtos desses campos visando a fundamentação de uma abordagem social e cultural para os letramentos. Street (2003) ao trazer o contexto histórico de constituição do NEL, possibilitou uma visão detalhada do que se

caracterizava como novidade nessa abordagem. Da teoria social foi adaptado o conceito de *habitus* proposto por Pierre Bourdieu para se trazer as especificidades do contexto local para as práticas de letramento. Da análise crítica do discurso, os debates sobre texto, poder e identidade, especialmente as considerações sobre intertextualidade, trazidas por Mikhail Bakhtin, e a noção de discurso, apresentada por Michel Foucault, foram fundamentais para o campo demonstrar os entrelaçamentos entre os diferentes discursos, a vida cotidiana e as práticas de letramento. Além disso, a partir dos estudos antropológicos, foi adotada a perspectiva etnográfica para se demonstrar a pluralidade dos letramentos.

Desse modo, a introdução desses pressupostos para o estudo dos letramentos representou para a década de 1980 uma novidade epistemológica, o que justificou situar esse campo teórico como “novos estudos”. Carvalho, Castanheira e Machado (2023), argumentam que Street, em uma das suas últimas publicações, realizada no ano de 2016, já apontava que o uso da expressão “novos estudos” tirava o foco do preceito central que é a concepção do letramento como prática social. Assim, com base nas ponderações já anteriormente realizadas por Street (2016), Carvalho, Castanheira e Machado reafirmam que

[...] adotar a expressão letramento como prática social não é uma trivialidade, posto que reafirma princípios orientadores de uma abordagem de estudos. Portanto, a terminologia Letramento como Prática Social (Literacy as Social Practice, LSP) se justifica como uma maneira de garantir a relevância (STRIKE, 1974, 1989) desse pressuposto para o enquadramento de pesquisas que adotam essa abordagem nos estudos da escrita. (Carvalho; Castanheira; Machado, 2023, p. 54)

Assim, a concepção do letramento como prática social, daqui por diante LPS, foi se constituindo em meio aos debates sobre cultura escrita e oralidade, quando teóricos do campo se posicionaram contrários a uma visão dominante de que o aprendizado da leitura e da escrita estava condicionado ao domínio de um conjunto de habilidades cognitivas. Conforme demonstrado por Street (1984), esse argumento orientou as principais agências de letramento, dentre elas a escola, na organização dos processos de ensino e aprendizagem da escrita. Logo, dominar essas técnicas era suficiente e necessário para se promover o desenvolvimento, a mobilidade, a ascensão individual e o progresso social. Porém, esse posicionamento não levava em conta os condicionantes sociais, econômicos, culturais, e acrescentaria também os raciais, que atravessam a vida das pessoas na busca por emancipação social.

Desse modo, a visão do letramento como desenvolvimento de habilidades cognitivas passou a ser associada, conforme Street (1995), à ideia de progresso e de civilidade e se sustentava na tese da chamada “Grande Divisão” entre oralidade e escrita. Esse pressuposto foi

defendido em trabalhos como os de Goody (1968), Ong (1977) e Olson (1977), que se caracterizaram pelo forte viés etnocêntrico na forma como concebiam as práticas de letramento em sociedades não europeias. Essa visão conduziu à compreensão de que a leitura e a escrita seriam formas de comunicação superiores e de prestígio, em comparação com as demais formas de comunicação como, por exemplo, a oralidade.

Carvalho, Castanheira e Machado (2023), ao realizarem um mapeamento sobre a construção de uma abordagem social de letramento, apontaram que pesquisas desenvolvidas por meio da interlocução entre educação e linguagem, trouxeram novos argumentos para o debate oralidade *versus* escrita ao se tentar responder “o que é realizado interacionalmente *com* e *por* meio do discurso em diferentes esferas sociais”. (Carvalho; Castanheira; Machado, 2023, p. 42). De acordo com os referidos autores, esses estudos contribuíram significativamente para se ampliar a compreensão sobre a natureza e os usos da linguagem, mobilizando conceitos de áreas diversas para examinarem os vários aspectos do discurso.

Ainda conforme Carvalho, Castanheira e Machado (2023), o fenômeno da virada linguística, que conduziu a uma mudança de paradigma, ressaltou a compreensão da linguagem como ação e a sua não neutralidade. Essa mudança repercutiu nas formas de abordagem, que passaram a desenvolver estudos mais voltados para os usos cotidianos, reconhecendo a variação linguística como constitutiva da linguagem. A partir desse processo, foi possível desconstruir concepções distorcidas, criadas pelo etnocentrismo, a respeito de fenômenos linguísticos de povos e grupos, e que tinham como parâmetro unicamente a cultura letrada ocidental.

Desse modo, teorizações sobre os usos da linguagem na perspectiva do LPS requerem uma compreensão dos significados que as práticas de letramento adquirem para indivíduos e grupos diversos, e uma visão do quanto essas práticas estão profundamente enraizadas em processos culturais, políticos e ideológicos. Conforme argumentam Barton e Hamilton

A noção de práticas letradas oferece uma maneira poderosa de conceituar a relação entre as atividades de leitura e escrita, e as estruturas sociais em que se encontram imbricadas e as quais ajudam a delinear. Quando falamos de práticas, então, não se trata simplesmente de escolher superficialmente uma palavra específica, mas de levar em conta as possibilidades que essa perspectiva oferece para uma nova compreensão teórica dos letramentos¹². (Barton; Hamilton, 2004, p. 112. Tradução própria.)

¹² Texto original: La noción de prácticas letradas ofrece una manera poderosa de conceptualizar el enlace entre las actividades de lectura y escritura, y las estructuras sociales en las cuales se encuentran imbricadas y las cuales ayudan a delinear. Cuando hablamos acerca de prácticas, entonces, no se trata simplemente de escoger superficialmente una palabra específica, sino de tomar en cuenta las posibilidades que esta perspectiva ofrece a una nueva comprensión teórica de la literacidad. (Barton; Hamilton, 2004, p. 112)

O argumento trazido pelos autores aponta para o fato de que as práticas de leitura e escrita são delineadas e por sua vez delineiam as estruturas sociais nas quais são realizadas. A perspectiva apresentada se coloca como uma nova forma de se conceber os letramentos a partir de outro parâmetro, o do contexto social e cultural.

Assim, o LPS se orienta a partir de pressupostos que ressaltam a natureza ideológica dos letramentos, sendo eles o estabelecimento da distinção entre os modelos autônomo e ideológico de letramento (Street, 1984; 2012) e a proposição das unidades analíticas eventos e práticas de letramento (Heath, 1983; Street, 1984). O modelo autônomo de letramento refere-se a um modelo cultural voltado para o desenvolvimento de habilidades cognitivas técnicas e neutras. Supõe-se a partir desse modelo cultural que a aprendizagem da escrita produziria efeitos independentemente dos contextos de aplicação, dada a sua natureza supostamente independente do contexto social.

Street (2012) argumentou que essa concepção de letramento, dominante nas principais agências de letramento, passaram a impor a ideia de um letramento universal. O uso do termo no singular reforça a existência de um único tipo de letramento, uma noção reificada e ideológica, à qual o autor se opôs demonstrando que os letramentos (escrito no plural) remetem a existência de vários letramentos, pois esses estão associados às práticas culturais, aos usos e sentidos que adquirem nos diferentes contextos.

Quanto ao modelo ideológico de letramento (Street, 2012), esse teria como característica a não neutralidade, pois visualiza as práticas de letramento como indissociáveis dos aspectos sociais e culturais. Isso significa que “as formas como as pessoas conduzem suas práticas de leitura e escrita baseiam-se na concepção que trazem sobre conhecimento, identidade e pessoalidade (...) bem como nos significados que essas adquirem nos diversos contextos sociais” (Street, 2003, p. 77-78). Esse modelo ressalta a importância do contexto e das práticas sociais nas quais as pessoas se envolvem, bem como das demandas de uso dos letramentos e, portanto, impor um único tipo de letramento não abarcaria toda essa diversidade.

Ao constatar o caráter ideológico presente nos dois modelos de letramento, Street (2003) propôs o uso de unidades analíticas, abrangendo a perspectiva de Heath (1983) de eventos de letramentos e a expressão empregada por ele, práticas de letramentos, para se focalizar tanto as práticas quanto as concepções de usos sociais da leitura e da escrita (Street, 2012). Esse direcionamento tornou-se necessário a partir da compreensão de que ambos os modelos, exerciam, ideologicamente, sua carga de poder, estipulando formas de currículo, práticas pedagógicas e destinação de recursos, o que poderia trazer implicações conceituais e metodológicas para as abordagens de pesquisa.

O termo eventos de letramento foi adaptado da perspectiva sociolinguística de eventos de fala, e diz respeito às situações em que a escrita é essencial para compreensão da situação que se realiza (Street, 2012). A construção dos sentidos envolveria, segundo Kleiman (1995), tanto a interação entre os participantes, quanto os processos e estratégias de interpretação desenvolvidos por eles com o objetivo de “extrair significados da escrita” (Kleiman, 1995, p. 40).

Para Street (2012), o conceito de eventos de letramento é útil por possibilitar analisar uma situação, observar o que está acontecendo e realizar uma descrição. Porém, apenas a descrição de um evento de letramento não seria suficiente para se compreender as condições locais dos grupos que as realizam. Nesse sentido, esse conceito apresentaria limitações do ponto de vista antropológico por não possibilitar dizer como os significados são construídos.

Já o conceito de práticas de letramento criado por Street, seria uma forma de “lidar com os eventos de letramento e padrões de atividades de letramento e ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social” (Street, 2012, p.76). O conceito de práticas de letramento procura enfatizar as atividades que dão sentido aos usos da leitura e da escrita, isto é, aos modos culturais de utilização do letramento. Nessa perspectiva, a compreensão dessas práticas requer um olhar etnográfico, de modo a extrair das pessoas que as realizam, qual é sua experiência com a leitura e com a escrita e como essas se relacionam com as ações por elas realizadas.

A proposição do conceito de práticas de letramento, complementar ao conceito de eventos de letramento, teve implicações metodológicas e empíricas sobre os processos de observação, pois trata-se de uma perspectiva mais analítica e não meramente descritiva do que está acontecendo em um dado contexto social. A experiência de Brian Street no Irã (Street, 1984), observando agricultores e suas práticas envolvendo a escrita, demonstrou como o conceito de práticas de letramento possibilitou identificar os diferentes domínios de atividade social onde elas ocorriam. Essa constatação conduziu a reflexões importantes quanto às identidades associadas às práticas e quanto ao debate sobre letramentos dominantes e letramentos marginalizados (Barton; Hamilton, 2004), bem como sinalizaram os riscos da imposição de um modelo único de letramento.

Logo, as práticas de letramento realizadas pelos membros dos NERER são compreendidas neste estudo em uma perspectiva social, ou seja, admite-se que tais práticas estão imersas em contextos sociais e culturais particulares. Dessa forma, reconhece-se como necessário examinar as demandas e expectativas que seus membros apresentam em relação à escrita, e busca-se nesse processo acessar os significados construídos nesses usos e as identidades associadas às práticas, para se ampliar a visão dos letramentos como plurais.

Nesse sentido, seria o caso de se perguntar como se caracterizam as práticas de letramento desenvolvidas pelos participantes do NERER, como essas se estabelecem nesses contextos de relações de poder, de construções identitárias etc.? Além disso, há que se considerar as formas como essas práticas se contrapõem às práticas de letramento orientadas por um modelo autônomo de letramento. Acessar esses aspectos pode contribuir para visualizar o caráter padronizador e reificado dos letramentos dominantes e o modo como esses desconsideram o papel dos sujeitos no desenvolvimento das práticas de letramento.

Se por um lado, uma perspectiva social dos letramentos abre possibilidades para acolher e legitimar as práticas de letramento realizadas pelos membros dos NERER, considerando os sentidos e as singularidades da natureza social e cultural dessas práticas, por outro lado, é preciso também levar em conta as implicações da complexidade histórica que incide sobre as práticas culturais e sociais da população negra. O antirracismo se coloca como uma especificidade das práticas sociais do povo negro, uma vez que o racismo como sistema de opressão há séculos se impõe sobre esse grupo social com a ação do epistemicídio, da destruição e da subalternização de seus corpos e identidades, forçando sujeitos sociais negros e negras a processos continuados de reexistência.

A ideia de letramentos reexistência trazida por Souza (2011) na análise das práticas sociais de escrita e oralidade, no movimento cultural *hip hop*, dialoga com a visão de Nascimento (1978) quanto aos movimentos constantes de resistência e reexistência do povo negro diante de uma prática secular de assassinato de seus corpos e de destruição de suas histórias e culturas. Reexistir, reinventar-se e contestar são ações que emergem como traços marcantes associados às práticas culturais da população negra. Souza (2011), a partir da análise de práticas sociais de escrita realizadas dentro e fora da escola, e diante da constatação que essas não eram reconhecidas nesse contexto e pela sociedade em geral como sendo de valor, denominou-as de letramentos de reexistência. O estudo realizado se fundamentou no campo dos letramentos como prática social, o que contribuiu para se acessar as singularidades dessas práticas e os múltiplos sentidos a elas atribuídos pelos grupos que realizavam essas atividades. Além disso, orientado pelos pressupostos do LPS, o estudo ressaltou os processos de reinvenção associados a essas práticas.

Essa dimensão da reinvenção, apontada por Souza (2011), e circunscrita às práticas de letramento do movimento *hip-hop*, demonstrou as formas pelas quais os ativistas desse movimento se reportavam às matrizes da história e culturas negras ainda hoje invisibilizadas e menoscabadas, reposicionando-as em um processo de “disputa pela educação escolarizada ou não.” (Souza, 2011, p. 37). Esse é um aspecto que se observa em relação as práticas de leitura

e escrita realizadas nos NERER, cujos textos e práticas discursivas têm como enfoque a história e culturas africanas, afro-brasileira e indígenas apresentadas como representações positivas e se opondo às visões estereotipadas e distorcidas associadas a esses povos.

Assim, os letramentos de reexistência apontam para as práticas de ressignificação, criação e reinvenção dos usos sociais da leitura e da escrita que se configuram nas microrresistências, e em contraposição aos modelos de linguagem cristalizados e legitimados nos diferentes espaços sociais. A meu ver, esse é um movimento que nos incita a pensar por meio de quais práticas sociais e culturais serão validados os usos sociais da língua, formas de ser e estar no mundo, diante da vigência de modelos opressores que ainda operam na lógica do colonialismo para subjugar o que não se submete à norma brancocêntrica.

Nesse sentido, quando visualizo as práticas de letramento realizadas nos diferentes espaços interacionais dos NERER, as percebo tanto nas singularidades constituídas a partir dos contextos sócio-histórico e culturais dos quais emergem, quanto nas ações de resistência diante do preconceito em relação às manifestações identitárias, artísticas, linguísticas, ritualísticas, dentre outras, que configuram as formas de pertencimento de indivíduos e grupos. Ressalta-se nessa disputa pela validação de práticas, tais como as práticas de letramento realizadas nos NERER, a necessidade de resistir e reexistir por meio da linguagem e do direito de afirmação fundamentado em pressupostos epistemológicos que possibilitem pensar formas de descolonização das práticas de leitura e de escrita. Daí a importância da perspectiva decolonial, apresentada na seção 1.3, para impulsionar a reconfiguração de saberes que foram periféricos, subalternizados e classificados como acientíficos.

Antes de realizar o debate sobre a perspectiva de descolonização em relação as práticas de linguagem a partir do pensamento decolonial, tecerei breves considerações a respeito da popularização do uso do termo letramento e suas adjetivações. A partir dessa problematização apresento a expressão letramento racial e o modo como esse conceito vem sendo formulado no campo educacional.

1.2.1 A emergência da expressão letramento racial: um conceito em formulação no campo educacional

Nesta subseção, procuro tecer algumas considerações sobre o letramento racial, uma expressão citada com frequência pelas formadoras nos eventos interacionais realizados nos NERER, a qual parece associar-se a diferentes acepções. Partindo do pressuposto de que esse conceito está em processo de formulação no campo educacional, neste estudo, ele será tratado

como um *folk term*. O conceito de *folk term* foi proposto por Spradley (1979) para ilustrar as formas pelas quais os significados culturais são criados a partir de símbolos nos diferentes contextos culturais. Spradley (1979) argumentou que palavras e expressões utilizadas por um grupo para nomear ou significar algo, devem ser tratadas como símbolos, e um exemplo de símbolo seria o *folk term*.

Nessa perspectiva, um *folk term*, em tradução literal “termo popular”, refere-se a qualquer símbolo (palavras, sons, gestos, objetos, eventos etc.) cujo significado se constrói por meio da articulação de três elementos, sendo eles, o símbolo em si, o/os referente(s) e a relação entre símbolo e referente. O símbolo em si consistiria em qualquer coisa percebida ou experienciada pelos integrantes de uma dada comunidade; quanto ao referente, esse corresponderia àquilo a que o símbolo se refere ou representa, devendo ser essa representação algo concebível na experiência humana, e por fim, a relação entre símbolo e referente que, segundo Spradley (1979), trata-se de uma relação arbitrária na qual o referente é codificado no símbolo, e, devido a esse processo, deixa-se de se focalizar o símbolo em si, para associá-lo ao referente. Quando essa codificação do símbolo acontece, cria-se uma equivalência entre o código e aquilo a que ele se referia (Spradley, 1979).

Desse modo, ao me referir ao letramento racial como um *folk term*, ressalto a partir da experiência vivenciada junto aos participantes dos NERER, o movimento de popularização do termo no campo educacional, ou seja, o símbolo em si. Também procuro demonstrar a que se refere, mais comumente, letramento racial está associado a um conjunto de competências a serem desenvolvidas em processos de formação docente, visando processos de conscientização racial e a adoção de uma postura antirracista. Assim, antes de tecer breves apontamentos sobre os referentes associados à expressão letramento racial, faz-se importante problematizar sobre o termo letramento e suas adjetivações.

O uso do termo letramento associado às práticas de leitura, escrita e oralidade foi se consolidando no Brasil a partir dos meados da década de 1980, em estudos publicados por Kato (1986), Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Soares (1998). Com a divulgação dos pressupostos que fundamentam o campo do LPS, ampliou-se a compreensão dos letramentos como plurais, realizados em diferentes esferas da vida social, tais como, a escolar, a comercial, a religiosa etc. Logo, as adjetivações associadas aos campos de circulação, tais como letramento escolar, letramento comercial e letramento religioso, seus usos buscam enfatizar os diferentes tipos de práticas de letramento que se realizam nesses diferentes domínios sociais, e, desse modo, se constituem como práticas socioculturalmente situadas.

Quanto ao uso do termo letramento em expressões como letramento literário, letramento digital, letramento racial, entre outras, nesses casos, esse tipo de uso é apontado por Carvalho, Castanheira e Machado (2023), como maneiras de se ressaltar conhecimentos, tal como o conhecimento sobre o universo literário, demonstrar habilidades como, por exemplo, a habilidade de lidar com tecnologias digitais, ou ainda ressaltar processos de formação de consciência, como no caso do letramento racial. Quanto a esse segundo tipo, isto é, o uso de adjetivos para ressaltar conhecimentos, habilidades ou processos de conscientização, nesses casos, o termo letramento não se refere às práticas sociais de escrita, podendo ser definido como conhecimento sobre algo, algo que pode ser mensurado em graus, ou seja, maior ou menor grau de letramento. Carvalho, Castanheira e Machado (2023) advertem que, ainda que esses usos apresentem perspectivas analíticas potenciais, trazem como risco

[...] uma dispersão derivada de classificações fluidas e imprecisas [...]. É preciso, portanto, examinar e justificar o potencial expressivo (Strike, 1974, 1989) dessas classificações e refletir sobre as suas consequências epistemológicas, educacionais e sociais (Street, 2003, 2004). (Carvalho; Castanheira; Machado, 2023, p. 56).

A associação dos letramentos a essas classificações, enfatizando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, autônomas e universais, se alinharia mais a uma perspectiva de um modelo autônomo de letramento, podendo assim reforçar uma visão equivocada de que o letramento produziria impactos cognitivos e sociais. Perspectiva essa a que o LPS se contrapõe, pois, como já demonstrado, os letramentos variam de lugar para lugar, de pessoa para pessoa e são significados no contexto social e cultural nos quais emergem.

Em uma busca mais ampla pela expressão letramento racial, no catálogo de teses e dissertações da CAPES, foram encontradas 62 pesquisas versando sobre o tema nas áreas da teoria literária, da linguística, da educação, do direito e de forma interdisciplinar. Essa mesma busca foi realizada no acervo de periódicos da CAPES e foram encontrados 84 artigos sob esse viés. O resultado dessa busca demonstra que o uso da expressão letramento racial vem gradativamente ganhando aderência no contexto acadêmico, para se referir aos processos de conscientização racial e de luta antirracista.

A expressão letramento racial foi citada pela primeira vez no Brasil na tese de doutorado de Lia Schucman (2012), para se referir à necessidade de uma leitura crítica do mundo, visando demonstrar como os processos de se tornar racista se constituem e são constituídos nas relações sociais (Schucman, 2012). O estudo, conduzido pela referida autora, teve por finalidade compreender como o sentido de raça e branquitude é construído por sujeitos racializados como

brancos. Fundamentando-se nos estudos da branquitude, dentro da psicologia social e das ciências humanas, a autora identifica junto aos participantes da pesquisa a permanência de um pensamento que se estrutura por meio de categorias hierárquicas de raça, classe, gênero, regionalidade, entre outras, em que permanece uma ideologia racista que posiciona negros como inferiores e incultos e não negros como superiores e letrados. Uma lógica que tem sido mantida para se assegurar aos não negros privilégios e vantagens materiais e simbólicas em sociedades estruturadas pelo viés do racismo.

Tendo em vista esse contexto, o estudo de Schucman (2012) traz o letramento racial como uma forma de desconstruir o racismo projetado na identidade racial branca, ou seja, desconstruir a ideia de brancura associada ao poder da branquitude, fazendo com que os sujeitos brancos também se leiam como racializados. Perspectiva essa apresentada pela antropóloga afro-americana France Twine (2004), em um estudo etnográfico que realizou com casais interraciais na Inglaterra (negros e brancos), quando criou o conceito de *racial literacy*.

O quadro conceitual apresentado por Twine (2004), Twine e Steinbugler (2006) e Twine (2010), *racial literacy* refere-se a uma busca pelo antirracismo, o que se realizaria por meio do desenvolvimento de um conjunto de práticas culturais integradas, necessárias para se fazer uma leitura crítica e o combate das hierarquias raciais que estruturam as sociedades. Essas práticas dizem respeito às seguintes ações:

- i. O reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude;
- ii. O reconhecimento do racismo como um problema social atual e não apenas como um legado histórico;
- iii. A compreensão de que identidades raciais são aprendidas e resultam das práticas sociais;
- iv. A necessidade de se apossar de uma gramática e de um vocabulário racial para possibilitar práticas discursivas na discussão sobre raça, racismo e antirracismo;
- v. A capacidade de interpretar códigos racistas e práticas racializadas;
- vi. A análise das formas como o racismo está em intersecção com desigualdades de classe, gênero e sexualidade. (Twine, 2010, p. 344. Tradução própria.)¹³

¹³ Texto original: 1) a recognition of the symbolic and material value of Whiteness; 2) the definition of *racism* as a current social problem rather than a historical legacy; 3) an understanding that racial identities are *learned* and an outcome of social practices; 4) the possession of racial grammar and a vocabulary that facilitates a discussion of race, racism, and antiracism; 5) the ability to translate (interpret) racial codes and racialized practices; and 6) an analysis of the ways that racism is mediated by class inequalities, gender hierarchies, and heteronormativity. (Twine, 2010, p. 92)

Entre os resultados alcançados no desenvolvimento do estudo etnográfico realizado por Twine (2004), ela considerou que a convivência mais íntima de uma pessoa branca com uma pessoa negra possibilitou a configuração de um microsistema sociopolítico e cultural nos lares inter-raciais constituídos, o que propiciou ao sujeito branco reconfigurar sua própria branquitude. Além disso, a autora apontou que essa convivência também promoveu uma maior conscientização sobre o racismo e um olhar mais crítico sobre as estruturas racistas existentes na sociedade.

Ao sintetizar esse conjunto de ações que embasavam o enquadramento teórico proposto, Twine (2004) apresentou o letramento racial como uma prática de leitura crítica da sociedade direcionada para se perceber e responder ao racismo cotidiano. Tendo em vista o enfoque nas dimensões psicológicas, interpessoais e estruturais da raça, a abordagem tem sido mobilizada na sociologia, na psicologia e no direito para analisar estruturas sociais, relações sociais, relações afetivas inter-raciais, impactos emocionais, direitos políticos, dentre outros aspectos.

Além desses referentes, o letramento racial também é associado à dimensão pedagógica, o que tem despertado o interesse de grupos como os NERER, que buscam a reformulação de práticas educativas de modo a se abordar a questão racial nas formas de ensinar. Esse uso, seria uma possibilidade de se combater na escola processos de reprodução do racismo, seja nas relações sociais, seja nas práticas escolares, a partir de uma construção crítica sobre racismo e antirracismo e no desenvolvimento de uma consciência racial. Por esse motivo, essa visão pedagógica do letramento racial tem sido proposta em estudos nas áreas de ensino de língua e literatura, produção de texto e formação de professores.

Também tendo como referente essa dimensão pedagógica do letramento racial, foram identificados alguns estudos realizados nos Estados Unidos sob esse viés (Chávez-Moreno, 2022; Boutte, 2021; Brown, 2017; Skerret, 2011; Mosley, 2010; Rogers; Mosley, 2006). Esses estudos trazem como enfoque a ideia de educação como um direito e problematizam essa questão a partir de um recorte racial, tendo-se em mente as desigualdades raciais no contexto escolar estadunidense.

Tendo em vista essa contextualização sobre a expressão letramento racial e os argumentos apresentados para demonstrar a escolha por abordá-la como um *folk term*, na seção 1.3 apresento os estudos decoloniais como possibilidade para se pensar em letramentos descolonizadores.

1.3 Decolonialidade e agência para se pensar em letramentos descolonizadores

Nesta seção, procuro situar o pensamento decolonial e seus principais fundamentos, sem me comprometer em realizar uma retomada histórica da constituição desse campo teórico. A intenção aqui proposta é demonstrar às contribuições que essa perspectiva pode trazer para as pesquisas que se voltam para o estudo das práticas de letramento que vem emergindo entre grupos sociais subalternizados e racializados. É nesse caminho que estabeleço aproximações entre o pensamento decolonial e os letramentos como prática social compreendendo, conforme Zamora (2019), os paralelos existentes entre esses campos no que tange a crítica à hegemonia do saber.

Zamora (2019) ao revisar os fundamentos do campo dos Novos Estudos dos Letramento, até as transformações propiciadas pelo pensamento decolonial, apontou perspectivas distintas de estudos conduzidos sob essa abordagem. Para o referido autor, uma primeira perspectiva de investigação seria a de cunho meramente descritiva, que desconsidera o grau de poder ou de legitimidade que as práticas de letramento adquirem nos contextos em que se realizam. Uma segunda perspectiva de abordagem desse campo seria a de caráter analítico-descritivo para as práticas de letramento, considerando-se os processos histórico-culturais que moldam e por sua vez são moldados nas relações de poder.

Essa segunda perspectiva, segundo Zamora (2019), abriu possibilidades para se pensar os letramentos na sua relação com os aspectos que determinam a inclusão ou exclusão de determinadas práticas, e assim interrogar como se define o acesso ou não que certos grupos terão aos letramentos. Com base nesse argumento, o autor demonstra que a crítica política expressa nos estudos realizados pelo NEL ou LPS, se aproxima do pensamento decolonial ao questionar a construção de políticas e narrativas que inferiorizam saberes e práticas de grupos sociais subalternizados.

Daí a importância de estabelecer o diálogo conceitual entre os estudos dos letramentos com o pensamento decolonial, para se ampliar a compreensão sobre as implicações dos fatores históricos e da permanência de uma colonialidade nos processos de aprendizagem da língua. Ou conforme Zamora (2019), adotar uma perspectiva decolonial implica

[...] questionar como o conhecimento, as artes, as línguas e os sistemas de escrita dos povos nativos foram destruídos, subordinados ou rotulados como “inferior” em relação aos seus equivalentes europeus, e como os sujeitos colonizados são convertidos em objetos de estudo, classificação, representação e *design* social pelas ciências e pelas instituições ocidentais. E em relação a perspectiva sociocultural implica perguntar como as atividades de pensar,

falar, ler e escrever são regulamentadas e distribuídas diferencialmente para diferentes categorias de participantes em contextos e eventos letrados específicos. (Zamora, 2019, p. 369. Tradução própria.)¹⁴

Ao trazer os aspectos que justificaram neste estudo alinhar o campo teórico dos letramentos como prática social e o pensamento decolonial para se construir uma compreensão das práticas de letramentos realizadas pelos integrantes dos NERER, passo agora a apresentar os principais pressupostos que fundamentam a perspectiva decolonial.

Considerando as várias designações utilizadas para se referir a essa corrente teórica, me baseio em Bernadino-Costa, Torres e Grosfoguel (2020) para elucidar que recebem o nome de decolonialidade, giro decolonial ou projeto decolonial o movimento de resistência epistêmica, política e cultural iniciado nos anos de 1990 pelo grupo Modernidade/Colonialidade. Esse grupo, constituído por intelectuais latino-americanos de diversas localidades, se reuniu em defesa da opção decolonial se posicionando criticamente em relação à modernidade ocidental eurocêntrica.

É importante contextualizar que a opção decolonial se desenvolveu na esteira da crítica literária e dos estudos culturais que se constituíram após 1950, e que tiveram maior projeção na década de 1980. Esses estudos, também denominados de teorias pós-coloniais ou pós-estruturalistas, trouxeram como tônica os efeitos da colonialidade, estabelecendo a mudança de enunciação para trazer a voz do subalterno (Spivak, [1942], 2010). O termo pós-colonialismo remeteria tanto ao período histórico que correspondeu aos processos de libertação das ex-colônias do terceiro mundo, especialmente nos continentes africanos e asiáticos, ocorridos no século XX, quanto às contribuições das teorias geradas em diferentes campos disciplinares sobre o argumento pós-colonial.

Hall (2003) aponta dois sentidos para o termo pós-colonial, uma primeira compreensão remete à nova situação histórica e geopolítica que emerge com o fim da dominação colonial, e um segundo sentido, mais simbólico, refere-se as mudanças nas relações de poder. Para o autor,

o que o conceito pode nos ajudar a fazer é descrever ou caracterizar a mudança nas relações globais, que marca a transição (necessariamente irregular) da era dos impérios para o momento da pós-independência ou da pós-colonização. Pode ser útil também (embora aqui seu valor seja mais simbólico) na

¹⁴ Texto original: “implica interrogar cómo los conocimientos, las artes, las lenguas y los sistemas de escritura de los pueblos nativos han sido destruidos, subordinados o etiquetados como “inferiores” respecto a sus equivalentes europeos, y cómo los sujetos colonizados son convertidos en objeto de estudio, clasificación, representación y diseño social por la ciencia y las instituciones occidentales. Y lo sociocultural implica preguntarse de qué manera las actividades de pensar, hablar, leer y escribir están reguladas y distribuidas diferencialmente para distintas categorías de participantes en contextos y eventos letrados específicos. (Zamora, 2019, p. 369)

identificação do que são as novas relações e disposições do poder que emergem nesta nova conjuntura. (Hall, 2003, p. 107)

A partir desse argumento, Hall (2003) explicita que o termo diz respeito a um processo generalizado de descolonização, ou melhor, a ruptura com a colonialidade manifesta nas culturas dos colonizados, a releitura da colonização como um empreendimento essencialmente transnacional e transcultural e a produção de uma reescrita diaspórica, descentrada das narrativas imperialistas.

Tendo em comum com os teóricos pós-coloniais a crítica à colonialidade, o grupo Modernidade/Colonialidade parte da premissa de que o estabelecimento da modernidade na Europa e da colonialidade no resto do mundo, nos impossibilitou de conceber uma modernidade sem a colonialidade, visto que, conforme Mignolo (2005), a colonialidade é parte da modernidade e não derivada dela. Devido à imposição dessa perspectiva para o mundo é que a Europa se manteve como modelo de civilização e produção de conhecimento, relegando às margens todas as demais referências de conhecimento.

Para Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) o conceito de decolonialidade desconstrói a ideia de que com o fim do colonialismo e a criação de estados-nação teve início a era do mundo descolonizado. De modo contrário, os autores partem do pressuposto de que

[...] a divisão internacional do trabalho entre centro e periferias, bem como a hierarquização da população étnico-racial, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não mudou significativamente com o fim do colonialismo e a formação de estados-nação na periferia. Atendemos, sim, a uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, um processo que certamente transformou as formas de dominação apresentadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em uma escala mundo. (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 13. Tradução própria.)¹⁵

Assim, o capitalismo global contemporâneo e as instituições que o sustentam continuam mantendo a periferia em uma posição de subordinação, por meio da atualização das formas de controle e exclusão. Formas essas que se realizam em termos de hierarquizações, seja no campo das epistemologias, seja em relação às raças/etnias (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007). Portanto, a compreensão das relações-mundo deve ser construída sob novas bases

¹⁵ Texto original: (...) la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial. (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 13)

epistemológicas, nas quais a colonialidade seja compreendida como parte constitutiva da modernidade.

Desse modo, uma compreensão sobre o que representa a colonialidade não deve ser relativizada ou tratada como algo do passado, sob pena de não se considerar a sua relevância para interpretar as formas atuais de colonização. Maldonado-Torres (2020), ao estabelecer a distinção entre os termos colonialismo, colonialismo moderno e colonialidade, argumenta que o primeiro termo, colonialismo, faz referência aos processos históricos de formação das colônias, enquanto o segundo termo, colonialismo moderno, diz respeito às formas de colonização empregadas em quase todo o mundo pelos impérios do ocidente. Já o terceiro termo, colonialidade, esse remete a uma lógica mundial de desumanização que resiste mesmo com o fim das antigas colônias de exploração.

Estabelecer a distinção entre esses termos é fundamental para se problematizar sobre as formas que a colonialidade assume hoje, configurando-se por meio da colonialidade do ser, da colonialidade do poder e da colonialidade do saber, tornando-se assim, parte de um projeto executado de civilização moderna. Esses três elementos articulados, ser, poder e saber, corresponderiam às principais dimensões de nação-mundo, por meio das quais se operariam os sistemas de controle e dominação sobre o sujeito, sobre a estrutura e sobre o conhecimento.

Para Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do ser se explicaria por meio dos efeitos que acarreta a experiência vivida dos subalternizados, não só em suas subjetividades. Ela envolve processos de dominação realizados por meio da colonialidade do tempo e do espaço, ou seja, por meio do deslocamento dos sujeitos para fora do tempo e do espaço humanos. Na visão de Frantz Fanon ([1952], 2008), seriam os condenados ou colonizados, aqueles cuja existência só é decretada com a descoberta de seu próprio território. Ao que se segue também a colonialidade de seus sentidos, meios pelos quais se constrói a consciência de si e do mundo. Os sentidos tornam-se instrumentos de submissão àquilo que os outros definem para si, em relação ao que deve ser visto, sentido e experienciado, configurando-se, assim, como uma prática de desumanização.

A colonialidade do poder se estabelece por meio de um sistema de dominação criado pelo capitalismo global e fundamentado na ideia de raça. A invenção da raça possibilitou o estabelecimento de categorias dualísticas, preto/branco, superior/inferior, dominantes/dominados, categorias essas que foram naturalizadas e, conforme Quijano (2005), utilizadas como instrumento de dominação dos europeus sobre os demais povos. Quanto à colonialidade do saber, essa se refere a dimensão epistêmica e a constituição de narrativas e mitos para a manutenção do pensamento colonial. Para Quijano (2005), o poder epistêmico da

Europa é uma manifestação da colonialidade que se opera por meio do controle da produção de conhecimento que, por sua vez, molda o imaginário social para a reprodução do pensamento colonial.

A decolonialidade se constituiria, como uma nova consciência, reorientando o sujeito em relação ao ser, poder e saber. Nesse movimento de reorientação emerge a agência do colonizado, fundamentada no ativismo e no engajamento construtivo crítico, subsidiado por ferramentas conceituais críticas para se avançar com o projeto de descolonização. Descolonização entendida conforme Maldonado-Torres (2020, 36), como “um projeto inacabado”, isto é, um movimento em curso de “insurgência contra os ex-impérios”.

É nessa perspectiva de insurgência do colonizado que o conceito de agência vem sendo mobilizado para se demonstrar que as pessoas não agem passivamente em relação às imposições ideológicas dos grupos de poder, há um movimento de resistência por meio do qual elas rejeitam e negociam os papéis que lhes são atribuídos, logo, seria uma noção de agência em contraposição aos processos de dominação. Em termos amplos, a agência está relacionada à capacidade de agir, de atuar e intervir no mundo social, porém, Ahearn (2000), vem demonstrando que o termo tem sido utilizado de maneiras diversas nos estudos acadêmicos, mas que seriam poucos os que abordam como capacidade humana de agir.

O termo agência foi mais amplamente difundido na década de 1970, quando diferentes campos disciplinares passaram a demonstrar o quanto o estruturalismo inviabilizava um olhar para as ações dos indivíduos. Essa lacuna ficou especialmente evidenciada por estudos que focalizavam as estruturas de poder, a luta por igualdade racial e de gêneros. Assim, em um primeiro momento, o conceito de agência, compreendido no sentido mais restrito, esteve relacionado à noção de livre-arbítrio e resistência (Ahearn, 2000).

Entre o final dos anos de 1970 e início da década de 1980, o termo é popularizado na sociologia e na antropologia, especialmente com a teoria da prática de Pierre Bourdieu e a teoria da estruturação de Anthony Giddens para demonstrar a relação entre as ações humanas e a estrutura social. Em Bourdieu (1983), a agência e a estrutura se inter-relacionam e se constituem, nessa lógica, se o sujeito não é totalmente livre para escolher, tampouco ele está totalmente limitado pelas estruturas. Nesse sentido, o sujeito se estabelece em uma relação dialógica entre os sistemas já estruturados e as ações estruturantes que realiza como agente. Já para Giddens (1984), o ator social é um agente, no sentido que, independentemente das condições de subordinação, todo agente possui um certo tipo de poder, capaz de provocar mudanças em relação ao *status quo*, desse modo a agência seria a chave para os processos de transformação social.

Os estudos da antropologia linguística também contribuíram para se ampliar o conceito de agência, demonstrando o papel da linguagem na construção de categorias de pensamentos. O foco desses estudos está nas interações concretas, ou melhor, nos eventos de fala, para demonstrar, conforme Ahearn (2000), como as culturas emergem por meio das interações linguísticas cotidianas.

Tendo em vista os diferentes significados associados ao termo agência, nesta pesquisa faço uso da perspectiva apresentada por Zavala (2011), no campo dos letramentos acadêmicos. A noção de agência proposta pela autora se apoia em Giddens (1984) para focalizar o sujeito, que é visto como um ator social participante de comunidades de práticas e não apenas um produto da cultura. Nesse sentido, a agência os posiciona como indivíduos dotados de experiências, constituídos de subjetividades e competências, que os tornam agentes capazes de ter iniciativas e produzir mudanças.

Zavala (2011), ao examinar esses aspectos no processo de apropriação dos letramentos acadêmicos vivenciados por estudantes, demonstrou como esses fazem uso de estratégias, especialmente nas práticas de escrita, como parte do desenvolvimento da agência. Por esse motivo a autora considerou que o aprendizado não se dava de forma passiva, aceitando-se as regras do jogo e reproduzindo-as; pelo contrário, na visão de Zavala (2011), o aprendiz atuava diante do mundo por meio de ações, demonstrando que o agente, a atividade e o mundo se constituíam mutuamente.

Tendo em vista as considerações aqui realizadas a respeito da decolonialidade e da agência, me apoio nesses dois conceitos ao considerar as práticas de letramento realizadas nos NERER como agência do grupo para se contrapor à colonialidade presente nas práticas de linguagem realizadas nas escolas brasileiras, mais especificamente nas escolas da RME-BH, onde atuam os professores em formação. Compreende-se que esse empreendimento requer para além do reconhecimento das marcas do colonialismo nelas presentes e mantidas pela colonialidade do saber, também requer a descolonização das práticas de letramento orientadas por uma opção descolonial que Mignolo (2008) compreende como desobediência epistêmica.

Na visão do autor é preciso se desvincular dos conceitos ocidentais que ainda permanecem inalterados entre nós, bem como dos processos cumulativos de conhecimento. Essa desvinculação epistêmica não significaria, necessariamente, abandonar ou ignorar o que já está institucionalizado em todo o mundo, mas sim

[...] substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e

econômicos, subjetividades etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). (Mignolo, 2008, p. 290)

Ou seja, é preciso reconhecer o ocidente não apenas como uma posição geográfica, mas também e, principalmente, como uma região constituída por uma geopolítica do conhecimento peculiar.

Desse modo, quando o Movimento Negro tensiona o campo educacional buscando reposicionar saberes tradicionais, ele interroga a predominância do saber científico sobre os demais conhecimentos e ao mesmo tempo ressignifica as experiências vividas pela população negra e indígena. Por isso, considera-se fundamental a lógica proposta por Gomes (2020) de descolonizar os currículos, numa ação que não se dá de forma genérica, mas sim fundamentada em uma perspectiva decolonial negra brasileira. Para isso, a autora ressalta a necessidade de posicionar negros e negras como sujeitos produtores de conhecimentos válidos.

Além disso, ao pensar os letramentos no Brasil, é importante também focalizar o olhar a partir do Sul Global, um conceito que alude não só à geografia, mas também aos sofrimentos produzidos pelo patriarcado e pelo colonialismo, bem como às lutas de resistência (Santos; Araújo; Baumgarten, 2016). A visibilização da produção epistemológica desenvolvida por intelectuais latino-americanos tem possibilitado a ampliação do debate sobre o pensamento moderno eurocêntrico e as consequências do colonialismo na modernidade. Dussel (2001), contrapondo-se às visões eurocêtricas de modernidade propõe o conceito de transmodernidade como forma de superar as limitações das narrativas eurocêtricas e, por conseguinte, promover processos de descolonização no campo de produção do conhecimento, por meio de um diálogo transcultural.

É nesse sentido que esta pesquisa examina as práticas de letramento nos NERER, considerando que essas emergem dos processos de ruptura com a colonialidade do saber, bem como do processo de implementação de uma política pública de recorte racial, em um movimento que sinaliza uma mudança de paradigma em relação aos letramentos. Posto isso, na próxima seção, apresento algumas considerações sobre modelos de formação continuada para contextualizar a formação entre pares adotada nos NERER, estabelecida em uma perspectiva horizontalizada e fundamentada em pressupostos como prática reflexiva, formação *in loco* e autoformação docente.

1.4 A formação de professores para a diversidade em uma perspectiva horizontalizada

O debate sobre formação docente em uma perspectiva crítico e reflexiva foi introduzido no contexto brasileiro por Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*. Ao defender a aproximação entre o professor e sua prática, de modo que essa se tornasse seu objeto de análise, compreensão e reformulação, Freire (1996) chama a atenção para o desenvolvimento da autonomia docente nos processos educativos. Essa reflexão foi de grande relevância para se visualizar o professor como um prático reflexivo e estabelecer novos paradigmas na discussão sobre profissionalização docente (Nóvoa, 1995; García, 1999).

Concernente à formação inicial e continuada do professor, Pimenta (1999) trouxe como contraponto aos modelos formativos fundamentados na racionalidade técnica a necessidade de se pensar a formação na sua relação com as práticas pedagógicas e as práticas docentes. Com base nesse direcionamento, a autora pontuou em relação à formação continuada que essa deveria coadunar tanto a autoformação dos professores, quanto a formação *in loco*, pois seria a partir dessa interlocução que os saberes necessários à prática educativa seriam construídos.

Na visão apresentada por Pimenta (1999), tanto a autoformação quanto a formação *in loco* seriam constitutivas do saber docente e implicariam em seu desenvolvimento pessoal e profissional. No que diz respeito a autoformação, essa possibilitaria ao professor focalizar as ações realizadas com vistas a reelaboração contínua dos conhecimentos por ele construídos, em um processo que se realizaria no confronto entre as experiências adquiridas e o próprio contexto educativo. Logo, seria por meio de ações voltadas para se pensar a própria prática que o professor desenvolveria uma postura mais reflexiva relativa às formas de ensinar e de aprender. Quanto à formação *in loco*, isto é, aquela realizada nas próprias instituições e voltada para as especificidades daquele contexto de ensino, essa teria o papel fundamental de promover a troca de experiência em um grupo que vivencia demandas de ensino-aprendizagem em comum e no qual a coletividade se tornaria um potencializador na construção de práticas alternativas.

Algumas propostas de formação docente têm se apoiado nesse fundamento, apresentando perspectivas de formação mais horizontalizada, ressaltando-se o protagonismo do professor em relação ao trabalho pedagógico. As próprias formações realizadas nos NERER tinham como tônica a formação entre pares, a valorização dos conhecimentos construídos pelos professores em processos de autoformação docente, bem como a valorização das práticas desenvolvidas nas salas de aula.

Esse modelo formativo instituído pelos NERER na RME-BH apresentava pontos de semelhanças com a perspectiva de formação *de rede* proposta por Soares (2014), pois envolvia

ações que se voltavam para a prática pedagógica de modo mais localizado, abarcava o coletivo da rede de ensino e, desse modo, buscava-se a ressignificação da identidade profissional docente e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da educação. De acordo com Soares,

na formação *de* rede não há organização hierárquica. Pretende-se que a rede se constitua como uma coletividade, um conjunto de pessoas com os mesmos compromissos, tentando alcançar os mesmos objetivos, se esforçando na mesma direção. A formação *de* rede atinge a rede de ensino inteira: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas, com o objetivo de promover o avanço na qualidade do ensino em todas as escolas igualmente, e no mesmo ritmo. Persegue-se uma homogeneidade na qualidade que não possibilite comparações entre escolas [...]. (Soares, 2014, p. 150).

A referida autora argumenta que aquilo que se objetiva com a formação *de* rede não é a continuidade da formação do professor, “mas sim o desenvolvimento profissional no contexto da prática docente.” (Soares, 2014, p. 151). Essa característica da formação *de* rede tem sido adotada em modelos de formação em serviço, a exemplo do que tem ocorrido nos NERER. A constituição desses espaços formativos vem ressaltando a necessidade de se conceber a formação continuada não só em relação ao desenvolvimento profissional propiciado pela própria rede de ensino, mas também incorporando perspectivas, tais como prática reflexiva, valorização das práticas locais e autoformação docente.

Observa-se que as iniciativas de adesão a modelos formativos em uma ótica mais situada, se constituem em contraposição às propostas de formação mais verticalizadas, cuja finalidade seria desenvolver o estudo de temas generalizados e por vezes distantes da realidade de ensino do professor. Em um movimento contrário, as formações mais horizontalizadas e que se realizam nos próprios contextos de ensino vem se apresentando como alternativa às imposições de programas de formação em rede, pensada em instâncias distantes das realidades escolares.

Esses modelos formativos, que trazem uma conformação mais vertical e hierarquizada, enfrentam obstáculos a sua efetivação. Conforme salientado por Pimenta (1999), a dificuldade de serem traduzidos em ações eficazes para contextos e demandas de aprendizagem tão diversos, acabam por vezes não auxiliando no enfrentamento dos desafios que permeiam as práticas em sala de aula. Isso porque os processos de ensinar e aprender envolvem, para além da relação teoria e prática, as complexidades que constituem a vida em sociedades modernas e que impactam nas formas de se conceber o mundo, de se relacionar e de se constituir como indivíduo.

Nessa mesma linha, Chamon (2011), ao analisar os currículos de formação docente, argumentou que as instituições formadoras tradicionais ainda preservam nesses instrumentos uma visão racional-tecnicista estabelecendo o distanciamento entre teoria, prática, reflexão e ação. Essa visão separatista entre conhecimento técnico e aspectos pedagógicos vem resultando na construção de modelos formativos que tem como tônica o uso de habilidades técnicas neutras e universais, aplicáveis a qualquer realidade escolar. Não obstante, esse modelo tem se mostrado contraproducente para lidar com questões sociais emergentes e, conseqüentemente, se mostram ineficazes para atender às demandas de ensino geradas pelas novas dinâmicas sociais.

É nesse sentido que Gomes e Silva (2011) demonstram quão importante se torna compreender a dinâmica social e cultural da atualidade ao se pensar a formação docente para a diversidade. Certamente, a complexidade das sociedades pluriétnicas e pluriculturais se colocam como um desafio para as práticas formativas, pois implicam histórias de vida, posicionamentos políticos, pertencimento étnico-racial, experiências pessoais, relações de poder, crenças etc. que, em um contexto de reivindicação de direitos, criam tensionamentos e se convertem em disputa de poder. Essas tensões e conflitos resultam na dificuldade da escola em reformular os currículos e se cumprir a exigência legal de se trabalhar em uma perspectiva multicultural.

Apple (2001), ao analisar os currículos oficiais nos Estados Unidos, demonstrou que esses representam um passo atrás em relação a um projeto de educação antirracista, visto que a tentativa de descentralizar as narrativas dominantes, assim como ocorre no Brasil em relação à obrigatoriedade de ensino de história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, se projeta mais como uma outra face do discurso hegemônico. Para o referido autor, o que acaba por prevalecer em relação a um currículo multicultural é o controle do que devemos saber e uma menção superficial sobre outras culturas, estabelecendo-se em relação à raça uma presença ausente (Apple, 2001).

Nessa mesma linha, Walsh (2009), ao problematizar sobre o aparente reconhecimento da diversidade e de sua inclusão, argumenta que o discurso neoliberal multiculturalista tenta projetar uma falsa ideia de ruptura do projeto colonial para mascarar os processos de reconfiguração dos mecanismos de dominação. Ou seja, na medida em que aceita e procura incorporar a diferença, ao mesmo tempo retira dela o seu verdadeiro significado. Para Walsh,

[...] o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua

ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos. (Walsh, 1999, p. 16)

A adoção de uma interculturalidade funcional, que busca arrefecer conflitos étnicos, apontando para uma sociedade melhor e pacificada, apenas mascara o movimento expansionista do projeto neoliberal de recolonialidade, pois de fato não objetiva em essência a transformação efetiva das estruturas racializadas (Walsh, 1999). Em contraposição, a autora propõe uma interculturalidade crítica, conceito que emerge dos movimentos indígenas em defesa de uma reformulação radical das estruturas, das instituições e das relações sociais. A interculturalidade crítica é definida como um “projeto político, social, epistêmico e ético [...] que se opõe à exclusão e a subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados (...)” (Walsh, 2009, p. 23), para reposicionar as demais formas de ser, saber e estar no mundo.

Essa lógica pressupõe a condução de processos educativos e formativos mais fortemente voltados, conforme afirmam Gomes e Silva (2011), para o resgate dos sujeitos. Consequentemente, pensar a interculturalidade crítica no ensino demandará a construção de modelos de formação que permitam ir além da racionalidade técnica, para coadunar novas práticas e estratégias de intervenção nos diferentes contextos educacionais, à construção de uma pedagogia decolonial. Conforme vem sendo aqui debatido, propostas que têm se baseado em uma perspectiva horizontal e *in loco* para a formação docente podem suscitar posturas mais questionadoras, articuladoras, críticas e transformadoras e alinhadas a um projeto de descolonização do sistema educacional.

Desse modo, ao alçar o professor a protagonista do próprio fazer, busca-se enfatizar o papel da experiência e dos conhecimentos construídos na prática, colocando-se em xeque propostas pedagógicas idealizadas e que pouco dialogam com contextos de ensino reais. Os aspectos aqui discutidos acerca dos processos imbricados na configuração das práticas de letramento realizadas nos NERER, justificam a escolha por estabelecer a aproximação entre os diferentes campos teóricos aqui apresentados, no sentido de se construir uma descrição detalhada do que conta como letramento no contexto de implementação de uma educação antirracista.

Ao visualizar essas práticas em uma perspectiva histórica, local e socioculturalmente situada, como proposto pelo LPS, abriam-se possibilidades para ressaltar outros

condicionantes imbricados nos usos sociais da leitura, da escrita e da oralidade, tais como raça, racismo e antirracismo. Para analisar as práticas de letramento abarcando esses aspectos, foi necessária a adoção de uma abordagem investigativa que possibilitasse acessar o conhecimento cultural do grupo e por meio dele compreender os significados que essas práticas adquiriam. Nesse sentido, explícito no próximo capítulo a adoção de uma perspectiva etnográfica para o desenvolvimento desta pesquisa.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

“Não posso e não me interessa transcender a mim mesmo, como habitualmente os cientistas sociais declaram supostamente fazer em relação às suas investigações. Quanto a mim, considero-me parte da matéria investigada. Somente da minha própria experiência e situação no grupo étnico-cultural a que pertenço interagindo no contexto global da sociedade brasileira, é que posso surpreender a realidade que condiciona o meu ser e o define. Situação que me envolve qual um cinturão histórico de onde não posso escapar conscientemente sem praticar a mentira, a traição, ou a distorção da minha personalidade.”

(In: **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Abdias do Nascimento, (1978), p. 39)

A epígrafe que abre este capítulo remete a questões fundamentais para se pensar as pesquisas envolvendo a população negra, mais especificamente no que tange aos processos educacionais e à sua condição social. No trecho selecionado, Abdias do Nascimento denuncia as condições de desigualdades no Brasil e demonstra como elas são sustentadas pelo racismo e por uma supremacia branca, o que tem definido as condições de existência do povo negro. Ao dizer da impossibilidade de transcender a si mesmo para investigar a própria realidade, Nascimento (1978) se coloca como parte da matéria investigada, e nesse movimento amplifica a sua condição de pesquisador.

Apoiando-me nessa perspectiva, ao adotar uma abordagem etnográfica para a condução deste estudo, que se volta para a compreensão das práticas de letramento realizadas pelos participantes dos NERER, tal como nos inspira a pensar Abdias do Nascimento, a minha condição de mulher negra e professora antirracista também me coloca como sujeito imbricado na pesquisa. Assim, buscou-se, a partir do ponto de vista das integrantes dos núcleos de estudos, conduzir uma lógica de investigação que possibilitasse compreender as práticas de letramento desse grupo, na sua relação com a luta antirracista.

Ao longo das análises foram enfatizados os aspectos históricos, culturais e sociais envolvendo as ações implementadas pelos NERER, para se ressaltar valores e princípios que orientam a forma de ser e fazer do grupo. É a partir desses aspectos que justifico na seção a seguir, a minha escolha por uma perspectiva etnográfica para o desenvolvimento deste estudo.

2.1 A escolha por uma pesquisa de abordagem etnográfica

Neste capítulo, apresento o percurso metodológico que orientou a condução deste estudo, e que teve por enfoque as práticas de letramento que emergiram no contexto de implementação de uma política pública de promoção da igualdade racial, processo esse

conduzido pela Gerência das Relações Étnico-Raciais – GERER, na qual os NERER se inserem. Mais especificamente, busco compreender como as práticas de letramento e uma educação antirracista estão articuladas na formação de professores implementada pelos NERER.

A fim de acessar as práticas de letramento e os significados que elas adquirem para os integrantes dos núcleos de estudos, considerando os princípios culturais que orientam o trabalho realizado pelo grupo, optei por uma abordagem de natureza qualitativa e por uma perspectiva etnográfica de pesquisa. Os núcleos de estudos criados pelos professores da RME-BH, como todo grupo social, fundamentam suas ações em valores, crenças e ideologias que correspondem ao seu conhecimento cultural e definem as formas de pertencimento. Para realizar um exame pormenorizado das práticas de letramento realizadas nesse espaço interacional, era necessário adotar uma abordagem de pesquisa que possibilitasse acessar os aspectos de natureza cultural e social que as significavam.

Tendo em mente esse fim, adotou-se os princípios que caracterizam a pesquisa qualitativa, tais como, a imersão no ambiente dos participantes do estudo, o registro descritivo dos dados coletados e o pensamento analítico abduutivo, e assim construir um entendimento sobre como os participantes dos NERER significavam seu mundo social. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a adoção desses princípios possibilita ao pesquisador criar as condições para se acessar as atividades cotidianas de um grupo, atividades essas frequentemente invisíveis para um observador externo e, a partir daí, responder às questões referentes ao que fazem, por que fazem daquela forma e visando quais finalidades.

Esse modo de condução da pesquisa tinha por finalidade construir um entendimento sobre as práticas de letramento nos NERER, em uma perspectiva local e situada. Condição que demandou, além da adoção de princípios qualitativos para a pesquisa, uma nova postura em campo que possibilitasse, conforme Spradley (1979, p. 4), ao invés de “estudar as pessoas, (...) aprender com as pessoas”. Nesse movimento de conhecer a cultura de trabalho instituída pelos integrantes dos NERER e compreendê-la do ponto de vista de um nativo, a escolha por uma abordagem etnográfica objetivava um enquadramento teórico-metodológico em que os dados gerados e os processos analíticos realizados propiciassem construir uma visão do conhecimento cultural compartilhado pelos participantes dos núcleos de estudos.

As pesquisas que se voltam para a compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita, fundamentando-se em uma visão dos letramentos como prática social (Heath, 1983; Street, 1984, Barton; Hamilton, 1998), têm se beneficiado de uma abordagem etnográfica, à medida que essa possibilita o acesso aos aspectos culturais que caracterizam os vários grupos sociais.

Dessa forma, a adoção da abordagem etnográfica na educação para este estudo propiciou o acesso aos princípios culturais que orientavam as ações cotidianas realizadas nos NERER, bem como a construção de um entendimento mais situado das práticas de letramento no contexto de implementação de uma educação antirracista.

2.1.1 Pressupostos teóricos empregados na abordagem etnográfica

Ao adotar uma abordagem etnográfica para o desenvolvimento deste estudo, uma preocupação inicial foi estabelecer os limites que distinguem a etnografia da tradição antropológica, voltada para o estudo da cultura, da etnografia na educação e sua ênfase nos processos educativos. Segundo Spradley (1979), a

etnografia é o trabalho de descrever uma cultura. O foco essencial dessa atividade é compreender outro modo de vida do ponto de vista do nativo. O objetivo da etnografia, como disse Malinowski, é ‘apreender o ponto de vista do nativo, sua relação com a vida, compreender sua visão de seu mundo’ (1922:25). O trabalho de campo, então, envolve o estudo disciplinado de como é o mundo para as pessoas que aprenderam a ver, ouvir, falar, pensar e agir de maneiras diferentes. Em vez de *estudar pessoas*, etnografia significa *aprender com pessoas* (Spradley, 1979, p.4. Tradução própria)¹⁶.

Logo, a etnografia se fundamenta em um conjunto de princípios orientadores da pesquisa que possibilitam o acesso às práticas culturais, valores, costumes, tradições que constituem uma dada cultura e, com base nessas informações, se realiza um registro descritivo-analítico sobre formas de viver. Muitas pesquisas, no campo educacional, se valem de alguns desses princípios para compreenderem o significado das ações e dos eventos para as pessoas ou grupos estudados. Esse é um aspecto fundamental para esta pesquisa, pois o ponto central foi compreender junto às coordenadoras dos NERER o que contava como práticas de letramento na formação docente para o trabalho com a temática étnico-racial, tendo em vista os princípios culturais que orientam os modos de ser e fazer do grupo.

A crítica que se faz às pesquisas que, conforme Green, Dixon e Zaharlic (2005), utilizam de métodos etnográficos indistintamente, sem se atentarem às suas bases teóricas, é que essas

¹⁶ Texto original: “Ethnography is the work of describe a culture. The essential core of this activity aims to understand another way of life from the native point of view. The goal of ethnography, as Malinowski put it, is “to grasp native’s point of view, his relation to life, to realize his vision of his world” (1922:25). Fieldwork, then, involves the disciplined study of what the world is like to people who have learned to see, hear, speak, think, and act in ways that are different. Rather than *studying people*, ethnography means *learning from people*.” (Spradley, 1979, p.4)

se caracterizariam mais como pesquisas de observação ou pesquisas que se valem de métodos qualitativos. Um outro aspecto pontuado pelas autoras, e que difere essas pesquisas da pesquisa etnográfica, seriam as abordagens de observação, posto que um observador etnógrafo será sempre um observador participante. Isso pressupõe uma longa permanência no campo pesquisado, assumir diferentes papéis e participar ativamente dos eventos que constituem o cotidiano daquela cultura (Spradley, 1980).

Além disso, também não caracterizaria o fazer etnográfico a elaboração de hipóteses ou esquemas de observação prévios que tendem a direcionar todas as ações e eventos a serem registrados. Conforme argumentam Green, Dixon e Zaharlic (2005, p. 18) “observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento [...]”, seria por meio da convivência, do constituir-se como integrante da comunidade estudada, que o pesquisador reuniria as condições para acessar e compreender o conhecimento cultural construído por seus participantes.

Estabelecer essas distinções foi importante para mim como pesquisadora, pois orientou minha inserção em campo e ressaltou a necessidade de estar atenta quanto à imposição de categorias prévias que poderiam ser incorporadas como conhecimento cultural do grupo, no meu caso categorias que construí sobre formação docente e o trabalho com a temática étnico-racial em outros espaços de atuação. A partir daí, passei a ressaltar os princípios que orientavam as práticas culturais nos NERER, considerando, em uma perspectiva de dentro, os modos como seus participantes significavam suas ações. Para tanto, conhecer e participar dos eventos cotidianos nos quais as coordenadoras se envolviam, constituir-me como uma das formadoras do grupo foi essencial para se compreender o que faziam e por que faziam do modo como faziam.

Ao explorar os princípios da etnografia clássica pude estabelecer os limites deste estudo em relação a essa, e pensar possibilidades para se realizar um enquadramento teórico-metodológico em uma perspectiva etnográfica. Green e Bloome (1997) ao revisarem critérios para enquadramentos etnográficos na antropologia e apontarem usos na educação em pesquisas mais contemporâneas, estabeleceram a distinção entre três abordagens etnográficas nas ciências sociais e na educação, sendo elas: i) fazer etnografia, ii) adotar uma perspectiva etnográfica e iii) fazer o uso de ferramentas etnográficas.

Os referidos autores ao descreverem cada uma das abordagens, demonstram que

[...] fazer etnografia envolve enquadrar, conceituar, conduzir, interpretar, escrever e relatar tendo em vista um estudo amplo, aprofundado e de longo prazo de um grupo social ou cultural, reunindo os critérios para fazer etnografia sob o enquadramento de uma disciplina ou campo. [...]

Ao adotar uma perspectiva etnográfica, queremos dizer que é possível ter uma abordagem focada (ou seja, fazer menos do que uma etnografia abrangente) para estudar aspectos particulares da vida cotidiana e das práticas culturais de um grupo social. Central para uma perspectiva etnográfica é o uso de teorias da cultura e práticas de investigação derivadas da antropologia ou sociologia para orientar a pesquisa. A distinção final, utilizando ferramentas etnográficas, refere-se ao uso de métodos e técnicas geralmente associados ao trabalho de campo. Esses métodos podem ou não se deixarem guiar por teorias culturais ou questões sobre a vida social dos membros do grupo. (Green; Bloome, 1997, p. 184. Tradução própria.)¹⁷

Esta pesquisa, valendo-se de uma perspectiva etnográfica, conforme explicitado por Green e Bloome (1997), orientou-se por teorias da cultura, mais especificamente a noção de cultura como verbo proposta Street (1993), que compreende a cultura como um processo ativo de produção de significados, e, portanto, não como algo estático e reificado. Nesse sentido, a inserção do pesquisador na cultura do outro implica um processo dinâmico de construção de sentidos a partir do que as pessoas fazem. Além disso, considerou-se que os aspectos culturais não estão dissociados do histórico-social, e no que diz respeito aos NERER, era preciso considerar as implicações do contexto de criação do grupo, pois esse se inseria em processos históricos de luta política e de defesa de direitos da população negra.

Os argumentos apresentados por Green e Bloome (1997), acerca das possibilidades de adoção de uma perspectiva etnográfica, reforçaram a percepção de que a escolha por essa abordagem propiciaria realizar um estudo das práticas culturais instituídas nos NERER e ao mesmo tempo ter acesso aos significados que seus participantes atribuíam a essas práticas. Desse modo, a metodologia para além da aplicação de técnicas abrangeria, conforme Green, Dixon e Zaharlic (2005, p.19), “relações entre teoria e método” como forma de se construir uma lógica de investigação.

Ainda de acordo com as referidas autoras, a etnografia como uma lógica de investigação fundamenta-se em três princípios básicos: o estudo das práticas culturais, a perspectiva contrastiva e a perspectiva holística. Para compreensão dos padrões culturais e das práticas

¹⁷ Texto original: [...] doing ethnography involves the framing, conceptualizing, conducting, interpreting, writing, and reporting associated with a broad, in-depth, and long-term study of a social or cultural group, meeting the criteria for doing ethnography as framed within a discipline or field. [...]

By adopting an *ethnographic perspective*, we mean that it is possible to take a more focused approach (i.e., do less than a comprehensive ethnography) to study particular aspects of everyday life and cultural practices of a social group. Central to an ethnographic perspective is the use of theories of culture and inquiry practices derived from anthropology or sociology to guide the research. The final distinction, *using ethnographic tools*, refers to the use of methods and techniques usually associated with fieldwork. These methods may or may not be guided by cultural theories or questions about social life of group members. (Green; Bloome, 1997, p. 184)

diárias dos participantes dos NERER, a minha inserção no grupo como formadora foi o que possibilitou aprender o que seus integrantes precisavam saber, prever e realizar para participar como um de seus participantes. Em relação aos NERER isso significava conhecer os eventos cotidianos em que se envolviam, a forma de participação nesses eventos e a finalidade de cada um deles. Desse modo, a cultura do grupo se torna visível a partir de um conjunto de princípios que as pessoas pertencentes a um grupo social se valem para orientar as formas de agir umas com as outras (Green; Dixon; Zaharlic, 2005).

Os princípios orientadores das práticas culturais constituem, então, o conhecimento cultural de um grupo, sendo, conforme Spradley (1980), padrões subjacentes às práticas. De modo geral, são conhecimentos adquiridos intuitivamente, de forma implícita, o que traz implicações para a pesquisa, uma vez que as pessoas, de modo geral, não estão conscientes do que fazem e porque fazem da maneira como fazem. Logo, caberia ao pesquisador identificar a partir de uma perspectiva êmica, isto é, como integrante do grupo, como as pessoas que estão inseridas naquele contexto cultural nomeiam e categorizam o seu mundo.

A fase seguinte prossegue por meio de um exame pormenorizado dos eventos e das práticas culturais identificadas, visando um processo mais focalizado. Esse exame mais detido das práticas culturais se apoia em um conjunto de decisões que possibilitam ao pesquisador construir um entendimento êmico das ações observadas. O processo de focalização é denominado por Green, Dixon e Zaharlic (2005) como iterativo-recursivo, pois consiste em analisar os dados em um movimento pendular, isto é, avançando e retrocedendo várias vezes para se compreender como as pessoas envolvidas naquele contexto de interação significam os acontecimentos vivenciados por elas.

O processo iterativo-recursivo envolve várias tomadas de decisão sobre espaços a serem frequentados, situações a serem observadas, reorientação das perguntas, acesso às pessoas, tudo isso sendo realizado *in situ*. À medida que o pesquisador vai se familiarizando com o campo, compreendendo o que as pessoas precisam saber, realizar e prever para participar dos eventos cotidianos, torna-se possível definir quais são os aspectos que demandam sua atenção. Portanto, essas são ações que não podem ser definidas *a priori*, pois elas serão a base de configuração da pesquisa que vai se conformando nesse processo de tomada de decisões ao longo das análises.

O segundo princípio que orienta a etnografia como uma lógica de investigação seria a perspectiva contrastiva, essa envolve a triangulação e a seleção de enquadres e pontos relevantes que serão contrastados, a fim de acessar o conhecimento cultural do grupo. No processo de triangulação dos dados coletados nos NERER foi possível justapor os diferentes eventos interacionais identificados na rotina de trabalho de seus integrantes, sendo eles o evento

reunião de planejamento, o evento formação docente e o evento grupos de *whatsapp*. Ao longo do processo de análise apresentados nos capítulos a seguir, será demonstrado como esses eventos foram identificados e como se estruturavam.

Um outro procedimento adotado foi a análise contrastiva das percepções dos participantes quanto às práticas culturais, essas emergiram das interações realizadas nas entrevistas e nas gravações de áudio realizadas durante os eventos. Esses dados, aliados às notas de campo, possibilitaram visibilizar e comparar as diferentes visões sobre formas de ser e fazer dos integrantes dos NERER, bem como examinar as práticas de letramento vivenciadas por seus participantes, e assim compreender o que contava como letramento no contexto de uma educação antirracista.

E por fim, o terceiro princípio que embasa a etnografia como lógica de investigação diz respeito à adoção de uma perspectiva holística. O conceito de holístico na etnografia relaciona-se à unidade social selecionada para análise. Erickson (1977) estabelece a relação parte-todo da pesquisa não em função do tamanho de uma unidade, mas sim porque seja qual for a unidade ela será considerada um todo. É importante ressaltar que a natureza holística da etnografia, conforme proposto por Erickson (1977), reside nessa capacidade do pesquisador de estabelecer essa relação.

Desse modo, as unidades analisadas para este estudo correspondem aos eventos-chave que foram identificados na construção de uma linha de tempo geral das atividades desenvolvidas por participantes da GERER e dos NERER, conforme ilustrado na Figura 13 apresentada no capítulo 4. Esses eventos interacionais foram considerados como eventos mais amplos e juntos constituíram o todo da pesquisa, isto é, eles correspondiam ao conjunto das atividades realizadas nos NERER. Esses eventos também se constituíam de partes menores, ou subeventos. Os subeventos possibilitaram um olhar mais detalhado da forma como o evento se realizava, das estruturas de participação, dos papéis desempenhados, das construções discursivas, dentre outros elementos. Enfim, possibilitaram, neste estudo, me aproximar daquilo que realmente constituía o conhecimento cultural do grupo.

O conhecimento extraído da análise de um evento passa a fundamentar a análise de aspectos mais amplos da cultura do grupo. Por exemplo, no processo analítico realizado para o evento reunião de planejamento e apresentado no capítulo 3, seção 3.3, o planejamento emergiu como uma das atividades nucleares realizadas pelos integrantes dos NERER. Os processos iterativo-recursivos realizados para esse evento ressaltou princípios que orientavam as práticas culturais do grupo, bem como auxiliaram construir uma compreensão das práticas de letramento realizadas pelos participantes dos NERER, como será demonstrado nos capítulos 4 e 5.

Tendo em mente os princípios orientadores da lógica de investigação estabelecida para este estudo, a próxima seção discorrerá sobre os procedimentos analíticos realizados, sendo eles a adoção de uma perspectiva êmica, o estabelecimento da reflexividade e a identificação de *rich points*.

2.1.2 O processo analítico na abordagem etnográfica: perspectiva êmica, perspectiva ética, reflexividade, *rich points* e *telling case*

O conhecimento das práticas culturais desenvolvidas por um grupo social traz como desafio para o pesquisador compreender, a partir de seu posicionamento como um nativo, o que acontece na cultura que irá adentrar. Green, Dixon e Zaharlic (2005, p. 49) argumentam que, “a fim de desenterrar ou desencobrir o que conta para os participantes (uma perspectiva êmica), e de “deixar entre parênteses” suas próprias perspectivas culturais sobre o que ocorrerá ou sobre o que vai “encontrar” (uma perspectiva ética)”, o pesquisador precisará aprender o que é relevante para o grupo.

Essa aprendizagem consiste em responder quem faz o que, com quem, quando, onde, em que condições e com quais finalidades, bem como em identificar indivíduos reconhecidos no grupo como aqueles que detêm um grande conhecimento a respeito das práticas culturais realizadas. É então, a partir do acesso a esses conhecimentos que se constrói um entendimento de aspectos da vida do grupo. Nesse sentido, conhecer a cultura observada em uma perspectiva êmica, isto é, do ponto de vista de um nativo, significa lidar com a objetividade de quem é de fora desse contexto e, ao mesmo tempo, ressaltar o conhecimento construído no processo de imersão na cultura estudada, ou seja, significa contemplar tanto o ponto de vista de dentro quanto a subjetividade de quem é de fora.

Esse é um ponto relevante para este estudo, dado o seu enfoque nas práticas de letramento e nos significados que essas adquirem para os participantes dos NERER, considerando-se as diretrizes de se implementar um projeto de educação antirracista na RME. Desse modo, conhecer os NERER em uma perspectiva de dentro envolveria estabelecer os elos que conectavam a luta antirracista, aos processos educacionais e as políticas públicas, para compreender como os sujeitos sociais negros e não negros desenvolvem o trabalho formativo instituído nos núcleos de estudo. O passo seguinte, seria ampliar o olhar acerca dos aspectos sociais que conduziram às reivindicações por políticas de reparação para os grupos sociais negros e indígenas e como essas políticas reparatórias moldaram e foram moldadas pelas práticas culturais instituídas no grupo. Para isso, a imersão no campo pelo período de 1 ano e

10 meses foi essencial para se construir um entendimento sobre o ativismo, a militância dos integrantes e agência do grupo nos processos educacionais.

Estar em campo e construir uma convivência harmoniosa com os participantes é um momento chave e que define os caminhos da pesquisa. Corsaro (2005) teceu observações importantes sobre esse processo em um artigo em que descreveu um estudo etnográfico comparativo realizado com crianças da pré-escola nos Estados Unidos e na Itália. O processo de inserção no campo vivenciado por Corsaro (2005) permitiu visualizar os percursos feitos para se tornar um *insider* no universo infantil, mesmo sendo um adulto.

Nesse estudo, ele demonstrou que não havia um modelo definido para seguir quando se decide entrar na cultura a ser estudada, pois a etnografia envolve uma prática de se tornar um nativo. Para o autor, estar em campo é o que permite atuar como um *insider* e estabelecer o ponto de vista de dentro, em outras palavras, é adotar uma perspectiva êmica “ou perspectiva do ponto de vista de um membro” (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 24).

A perspectiva êmica é, portanto, um dos princípios básicos da etnografia, e com base nesse princípio são identificados os sentidos que as ações cotidianas têm para uma dada comunidade. Trazer a perspectiva dos participantes de um dado grupo social é uma forma de evitar descrições a partir de modelos pré-concebidos. O que significa uma mudança de posicionamento em campo de uma perspectiva ética, isto é, a imposição da visão do *outsider*, de um participante externo, sobre os eventos observados, para se atender a uma perspectiva êmica.

Faz-se importante ponderar, a partir dos desafios que enfrentei como pesquisadora, que a tentativa de uma completa suspensão das categorias éticas do pesquisador para estabelecer o ponto de vista como participante de um grupo cultural, seria pouco provável, dado que o pesquisador também é um sujeito social imbricado na pesquisa. Ainda assim, considera-se possível relacionar a visão êmica e a visão ética a partir dos processos de reflexividade inerentes ao fazer etnográfico, fazendo com que prevaleçam os significados das ações e dos eventos cotidianos vivenciados pelos integrantes do grupo, em uma perspectiva êmica.

Green, Dixon e Zaharlic (2005) argumentam que a perspectiva ética também exerce um papel importante na pesquisa, pois auxilia na descrição, classificação e categorização, bem como possibilita estabelecer nesse processo uma análise de domínio ou relação parte-todo da pesquisa para visibilizar termos culturais, atividades, valores etc. Ainda de acordo com as referidas autoras, esse processo de categorização possibilita, dentre outras coisas, visibilizar as práticas culturais e seus princípios. Ou seja,

O objetivo não é apenas categorizar o mundo, mas construir uma “gramática” cultural que pode ser usada pelo etnógrafo e outros do grupo, sem necessariamente quebrar as normas culturais, as expectativas ou papéis, bem como as relações, quando da execução dos direitos e deveres imputados à condição de pertencimento dos membros ao grupo estudado. (Green; Dixon; Zaharlic, 2005, p. 32)

Nesse sentido, é na interação dinâmica entre uma perspectiva êmica (de um participante de dentro) e uma perspectiva ética (de um participante externo), é que o pesquisador, segundo Lillis (2008), consegue estabelecer uma “sensibilidade etnográfica” (Lillis, 2008, p. 372), procedendo de modo a tornar familiar aquilo que se percebe como estranho e estranhar o que parece familiar.

Assim, ao analisar as atividades cotidianas dos NERER que me pareciam familiar, tais como, os encontros para planejamento, as ações formativas, a análise de materiais didáticos e paradidáticos, dentre outros, precisei estranhá-los para compreender em uma perspectiva êmica como os integrantes dos núcleos se orientavam para instituir essas práticas culturais e quais os significados que elas adquiriam. Por outro lado, necessitei aprender e me familiarizar com a língua-cultura do grupo, como propõe Agar ([1996], 2002), a fim de interpretar aquele mundo social.

Logo, esse movimentar-se entre uma postura êmica e ética decorre da natureza reflexiva da etnografia e que insta o pesquisador a explicitar seu posicionamento em campo, isto é, a problematizar sobre como percebe a si mesmo, indagações feitas, avanços e retrocessos na análise dos dados, tudo isso visto como constitutivos da lógica em uso elaborada pelo pesquisador. Heath e Street (2008) ao discutirem sobre a reflexividade na etnografia e de como essa perspectiva pode orientar o trabalho em campo, assumem que

reflexividade é um processo no qual os etnógrafos revelam suas autopercepções, retrocessos metodológicos e estados mentais, o que muitas vezes inclui amplas críticas gerais do campo. Reflexividade permite que os etnógrafos vejam suas pesquisas dentro de restrições históricas e estruturais que resultam das distribuições de poder. (Heath; Street, 2008, p. 123. Tradução própria.)¹⁸

Os processos reflexivos que vivenciei ao longo de cada uma das fases do processo analítico realizado possibilitaram configurar e reconfigurar os direcionamentos deste estudo e

¹⁸ Texto original: “Reflexivity, a process by which ethnographers reveal their self-perceptions, methodological setbacks, and mental states, often includes broad general critiques of the field. Reflexivity enables ethnographers to see their research within historical and structural constraints that result from asymmetrical power distributions.” (Heath; Street, 2008, p. 123)

assim evidenciar aquilo que os participantes dos NERER sinalizavam como relevante acerca de seu próprio universo.

Nesse processo emergiram eventos-chave e os princípios que orientavam as práticas culturais realizadas pelo grupo, cuja análise evidenciou uma diversidade de práticas de letramento realizadas pelos participantes do grupo observado, o que me levou a denominar os NERER como agência de letramento. Desse modo, adentrar na cultura do grupo, constituir-me como uma participante foi o que possibilitou acessar as manifestações culturais que ali ocorriam. Sobre inserir na cultura do outro, Agar ([1996], 2002) demonstrou em um estudo realizado por ele, no sul da Índia, como os aspectos da língua e da cultura incidem sobre esse processo gerando estranhamentos relativos às práticas culturais e aos comportamentos dos nativos, o que ele denominou de *rich points*. O termo se refere aos aspectos da cultura que são familiares para os integrantes de uma comunidade, mas que diferem dos sentidos construídos pelo pesquisador a partir de sua própria cultura.

Os *rich points* podem acontecer com qualquer um, incluindo um pesquisador, que se insere em uma nova linguagem e cultura. Portanto, é necessário estar atento às interconexões entre elas, pois são pontos de acesso importante à cultura do outro. Logo, a estadia em campo deve propiciar, também, um olhar atento para essas situações diferenciadas que ocorrem dentro de um quadro cultural, mas que não estão visíveis ou são incompreensíveis para um participante externo.

Agar ([1996], 2002) ao propor pensar as diferenças em uma perspectiva cultural, afirma que

[...] Cultura, supõe-se explicar as diferenças, tomadas a partir de *rich points* e tornando-as compreensíveis. E ela supostamente explica essas diferenças ligando-as a um denominador humano comum, às semelhanças, para unir o humano entre você e eles. Supõe-se que ela seja um guia para a experiência pessoal com a cultura, um guia que mostra como ampliar a consciência para incluir uma compreensão dos *rich points* que o intrigaram primeiro. (Agar, [1996], 2002, p. 124. Tradução própria.)¹⁹

Assim, a identificação de *rich points* possibilitou nesta pesquisa selecionar pontos relevantes da cultura do grupo. Esses se constituíram a partir de estranhamentos ou diferenciações de compreensão a respeito de ações, comportamentos e atividades realizadas por seus integrantes. Um primeiro estranhamento ocorreu quando analisava retrospectivamente o evento reunião de planejamento e fui percebendo que ele se configurava, em relação à sua

¹⁹ Texto original: (...) Culture is supposed to explain differences, to take rich points and make them understandable. And it is supposed to explain those differences by hooking them to a common human denominator, to similarities, to the human bridge between you and them. It is supposed to be a guide to the personal experience of culture; a guide that shows how to stretch consciousness to include an understanding of rich points that puzzled you at first.

finalidade, de modo diferente da visão de planejamento por mim construída em minha atividade de docência. No capítulo 3 deste estudo demonstro como esse evento se constituía como atividade central e de sustentação dos demais eventos.

Um segundo estranhamento, foi o trabalho com sequências didáticas nas formações realizadas pelos núcleos para o desenvolvimento do trabalho com a temática étnico-racial. Atentar-me para esse uso da sequência didática possibilitou demonstrar como práticas de letramento têm sido construídas e reconstruídas pelo grupo para atender a suas demandas de uso da leitura e da escrita. Além desses *rich points* iniciais, outros foram sendo identificados tais como a prática de autoformação docente e o papel da literatura infantil na formação dos professores como forma de subsidiar construções de práticas para se abordar a questão racial, de modo articulado aos conteúdos tradicionais de ensino. Da mesma maneira, ressaltou-se como esses processos oportunizavam aprendizados sobre a história e as culturas afro-brasileiras, indígenas e africanas por meio de práticas de leitura e escrita descolonizadoras, conforme será discutido ao longo dos capítulos desta tese.

Outro procedimento analítico adotado foi a construção de um *telling case* (Mitchel, 1984). Um *telling case* se configura como um estudo de caso etnográfico estabelecido a partir da análise indutiva. A seleção de um *telling case* (caso representativo) possibilita desenvolver generalizações teoricamente embasadas e extraídas da análise de um caso particular. Para este estudo foi selecionado como *telling case* a sequência didática produzida por Tereza, atividade essa que teve por finalidade promover processos de ensino e aprendizagem sobre diversidade étnico-racial na sala de aula. A análise dessa atividade possibilitou compreender como eram pensadas as práticas de leitura e de escrita no contexto de uma educação antirracista e qual o papel desempenhado pelos textos nesse processo.

Tendo apresentado os princípios que fundamentaram a perspectiva etnográfica de pesquisa e orientaram a lógica de investigação construída para este estudo, na próxima seção situo uma abordagem da etnografia em educação, desenvolvida pelo *Santa Barbara Classroom Discourse Group* nomeada por seus integrantes de etnografia interacional.

2.2 A etnografia interacional em pesquisas sobre letramentos

A etnografia interacional, conforme Green, Dixon e Zaharlic (2005), focaliza o estudo de unidades analíticas menos abrangentes, captadas por meio de registros que correspondem a momentos da vida social. O processo analítico se ancora em princípios da etnografia e da sociolinguística (tempo prolongado em campo – um ano ou mais –, teorias culturais, análise do

discurso e teorias interpretativistas do uso da linguagem) para “examinar a vida inscrita nas palavras e nas ações dos membros do grupo social observado [...]”. (Green; Dixon; Zaharlic, 2005, p. 53)

Tendo em mente o foco deste estudo, que são as práticas de letramento realizadas no contexto de implementação de uma educação antirracista, utilizar a etnografia interacional, como uma lógica de investigação, possibilitou analisar como os participantes dos NERER que interagem nesse espaço interacional constroem as diretrizes para implementar a formação continuada e em serviço voltada para o fim específico de promover um currículo para a diversidade. Nesse movimento, foi possível examinar as práticas de leitura e escrita realizadas nas ações formativas e compreender como essas práticas se articulavam ao debate sobre a pauta racial. Assim, buscou-se uma visão dessas práticas de letramento em uma perspectiva social, a partir de grupos ou indivíduos. Para tal, foi preciso, conforme afirmou Castanheira *et al.* (2001) atuar como um etnógrafo interacional, pois

[...] o etnógrafo interacional examina o que os membros contam como letramento, processos de letramento, ações de letramento, práticas letradas e artefatos letrados. O etnógrafo também considera como esses processos, práticas e artefatos contribuem para definições situadas e princípios para definir o que conta como letramento dentro e através dos tempos e eventos na sala de aula (e outros ambientes institucionais). (Castanheira; Crawford; Dixon; Green, 2001, p. 357. Tradução própria.)²⁰

Considerando essa perspectiva, a adoção dessa abordagem visou um exame pormenorizado das práticas e das ações letradas desenvolvidas pelos participantes dos NERER, nos eventos e subeventos identificados em ciclos de atividades vivenciados por seus integrantes. Esse processo envolveu a construção de diferentes representações das práticas culturais visibilizadas, das interações realizadas e da identificação das ações, das práticas e demandas de letramento do grupo. Em seguida, as representações criadas foram submetidas às análises comparativas, para se contrastar unidades menores, eventos mais amplos e construções discursivas dos participantes do grupo.

A partir daí, foi possível construir uma compreensão do que contava como letramento em uma perspectiva situada, e ter uma visão sobre os modos como as oportunidades propiciadas

²⁰ Texto original: “(...), the interactional ethnographer examines what members count as literacy, literate processes, literate actions, literate practices, and literate artifacts. The ethnographer also considers how these processes, practices, and artifacts contribute to situated definitions of and principles for defining what counts as literacy within and across times and events in the classroom (and other institutional settings)”. (Castanheira; Crawford; Dixon; Green, 2001, p. 357)

para a construção de conhecimentos sobre a temática étnico-racial moldavam e eram moldadas por práticas de letramento. De acordo com Green e Castanheira (2005), por meio da etnografia interacional se privilegia a perspectiva êmica como parte de um processo discursivo complexo e contextualizado do que ocorre nos vários eventos de cada atividade ou ambiente social observado.

Dessa forma, os eventos e subeventos ressaltados como pontos relevantes na língua-cultura dos NERER representam segmentos da vida social do grupo construídos interacionalmente por seus integrantes. Conforme Agar ([1996], 2002), esses *rich points* são pontos potenciais para aprendizagem do conhecimento local e foram selecionados neste estudo como eventos representativos da cultura ou como eventos interacionais, pois esses evidenciaram um repertório variado das ações e conhecimentos construídos por seus participantes no curso das ações.

Importante explicitar que o termo evento apresenta diferentes sentidos e usos. Spradley (1980) sinaliza que um dos focos de atenção da etnografia é significar ações e eventos realizados pelas pessoas que buscamos compreender. Desse modo, o autor utiliza o termo evento para se referir a um conjunto de atividades, que em determinadas situações sociais, podem interligar-se compondo um padrão.

Em um processo inicial de observação, quando ainda não é possível construir uma visão sobre as atividades cotidianas construídas pelos participantes, Spradley (1980) ressalta que é mais complexo perceber quando atividades diferentes constituem um padrão. Assim, quando apresento uma visão geral dos eventos identificados nos NERER, na primeira fase da análise, e que foram representados por meio de uma linha de tempo geral das atividades (Figura 13 - capítulo 3), nomeio essas atividades de eventos amplos, à medida em que a análise se afunila para unidades sociais menores passo a me referir a essas unidades como eventos interacionais (Castanheira, 2000).

Erickson (1997) refere-se aos eventos como incidentes-chave a partir do conceito de “imponderabilidade da vida real” proposto por Malinowski (1978)²¹, ou seja, são situações ou aspectos da vida social que só podem ser apreendidos *in loco*. Nesse sentido, o autor argumenta que um pesquisador etnógrafo deve extrair dos dados um incidente-chave e associá-lo a outros incidentes-chave, fenômenos e teorias “[...] de modo que outros possam ver o genérico no

²¹ MALINOWSKI, B. Argonautas do Pacífico Ocidental. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

particular, o universal no concreto, [...],” (Erickson, 1977, p. 61. Tradução própria)²², isto é, estabelecer a relação parte-todo da pesquisa por meio da análise de unidades sociais.

De acordo com Castanheira (2000), as interações entre participantes de um grupo são significativas para se definir o que conta como aprendizado para eles. Nesse sentido, é possível avaliar essas formas de interação por meio de pressuposições linguísticas, sociais e contextuais que os participantes mobilizam nos eventos que eles participam e constroem. Além disso, o exame dessas interações possibilita a abstração de normas e expectativas que orientam as formas de participação nos eventos cotidianos.

Desse modo, a autora utiliza o termo evento interacional baseando-se nos pressupostos da sociolinguística interacional, para definir um evento “como um conjunto delimitado de atividades interacionais em torno de um tema comum em um determinado dia.” (Castanheira, 2000, p. 122). Nessa perspectiva, um evento não poderia ser definido antecipadamente porque ele é resultante das interações entre os participantes. Ainda, conforme Castanheira (2000), os eventos são identificados observando-se como o tempo foi gasto, por quem, em quê, com que propósito, quando, onde, sob quais condições e com quais resultados, como também pela observação das mudanças sinalizadas pelos participantes no decorrer da atividade. Logo, quando identifico nos eventos mais amplos interações em torno de temas, esses momentos específicos são nomeados de eventos interacionais.

A representação dos eventos interacionais neste estudo é realizada por meio de quadros, figuras, transcrições, mapa de eventos e artefatos que serão detalhados ao longo dos capítulos como parte do processo analítico realizado. De modo geral, foram selecionados quatro eventos chave para análise, cuja identificação foi operacionalizada por *rich points* durante processos analíticos iterativos, recursivos e abduativos. A figura 1, a seguir, ilustra os eventos mobilizados nas análises e imagens do espaço físico da GERER, local onde eram centralizadas as atividades de caráter mais administrativo.

²² Texto original: [...] so that others can see the generic in the particular, the universal in the concrete [...]. (Erickson, 1977, p. 61)

Figura 1 – Eventos-chave selecionados no ciclo de atividades realizadas na GERER e nos NERER em 2022 e 2023



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Além dos eventos-chave representados na Figura 1, também foram identificados no ciclo de atividades realizadas na GERER/NERER os eventos “estabelecimento de parcerias” e “atividades externas”. Esses dois eventos tinham um caráter mais variável, isto é, não ocorriam de modo contínuo na rotina de trabalho do grupo, diferentemente do que acontecia com os demais eventos que foram categorizados por mim como eventos permanentes. Outrossim, esses eventos envolviam atores externos ao grupo, que eventualmente contribuíam para os processos formativos por meio de parcerias, ou então se destinavam a um trabalho mais administrativo concentrado na GERER.

Desse modo, as análises se centralizaram nos eventos mais representativos da cultura do grupo, pois esses correspondiam à base do trabalho realizado tanto na GERER, quanto nos NERER. Na próxima seção, apresento de modo mais ampliado o contexto da pesquisa situando a GERER e os NERER no processo de institucionalização da política de promoção da igualdade racial na RME-BH.

2.3 Situando os NERER nos processos de enfrentamento ao racismo nas escolas da RME-BH

No processo inicial de condução desta pesquisa, um dos momentos mais desafiadores foi compreender a complexa rede institucional na qual os NERER se inserem como parte de uma política pública. Para significar esse espaço foi necessário identificar, conforme Spradley (1980), lugares, atores e atividades, bem como situar esses elementos em um contexto histórico e social em que os núcleos de estudos emergem.

A SMED, por meio de suas subsecretarias, diretorias e gerências, é responsável pela execução da Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial – PMPiR (Lei Nº 9934/2010) na rede de ensino. Essa ação envolve a implementação das Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008a) e outras normativas afins nas escolas do município, visando o combate ao racismo e a construção de uma educação antirracista. A execução das políticas de inclusão escolar e de promoção da diversidade étnico-racial são orientadas pela Diretoria da Educação Inclusiva e Diversidade Étnico-Racial – DEID. De acordo com o Decreto Municipal nº. 16.717/2017 (BELO HORIZONTE, 2017), Art. 47, compete a DEID:

- planejar, coordenar e articular políticas de inclusão escolar que promovam o respeito à diversidade étnico-racial e às pessoas com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades / superdotação;
- propor e executar em articulação com o Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação as ações de formação para atuação na área de educação inclusiva em relação às pessoas com deficiência, transtorno do espectro do autismo, altas habilidades / superdotação e diversidade étnico-racial;
- coordenar o Centro de Apoio Pedagógico para o atendimento às pessoas com deficiência visual. (Belo Horizonte, 2017, n.p)

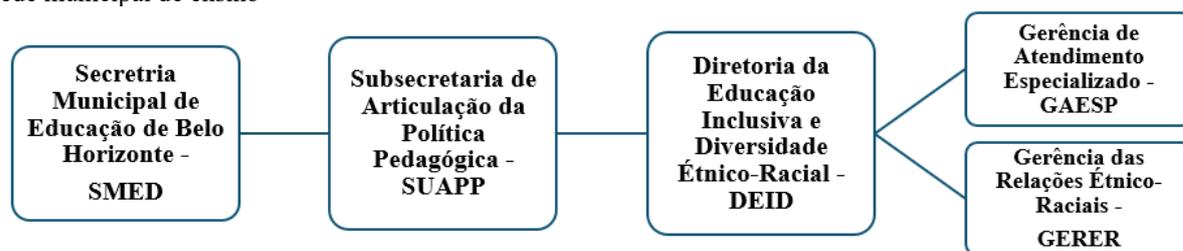
As ações de promoção da diversidade étnico-racial e formação para o trabalho com a temática étnico-racial dos profissionais que atuam na educação, são subsidiadas pela GERER e efetivadas por meio dos NERER. Ainda com base no Decreto Municipal nº. 16.717/2017 (Belo Horizonte, 2017), Art. 49, compete à GERER “coordenar as ações para o enfrentamento ao racismo e violência nas escolas”. (Belo Horizonte, 2017, n.p). Essas ações se desdobram nas seguintes atribuições:

- monitorar os resultados da política para a educação das relações étnico-raciais assegurando a implementação da legislação e diretrizes curriculares pertinentes;
- coordenar grupos de estudos para a implementação da Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, em articulação com órgãos governamentais e não governamentais e instituições da sociedade civil;
- realizar estudos sobre matrículas dos estudantes considerando seu pertencimento étnico-racial para construir políticas de equidade;
- desenvolver ações intersetoriais com órgãos governamentais, não governamentais e instituições da sociedade civil, com vistas ao cumprimento de sua competência;
- monitorar e avaliar a inserção das temáticas étnico-raciais na elaboração e execução dos projetos políticos pedagógicos das instituições da rede municipal de educação. (Belo Horizonte, 2017, n.p.)

Os NERER se inserem na GERER e representam a concretização de uma política que institucionaliza os grupos de estudos sobre diversidade étnico-racial nas escolas da RME,

configurando-se como instância formativa dos profissionais da educação para o trabalho com a diversidade étnico-racial. Para uma melhor visualização do que considere ser uma rede institucional complexa, a Figura 2 apresenta uma proposta de organograma identificando, hierarquicamente, os órgãos da administração pública responsáveis por coordenar as políticas de inclusão e de reparação das desigualdades raciais.

Figura 2 - Órgãos da administração pública envolvidos na execução das políticas de inclusão e de reparação na rede municipal de ensino



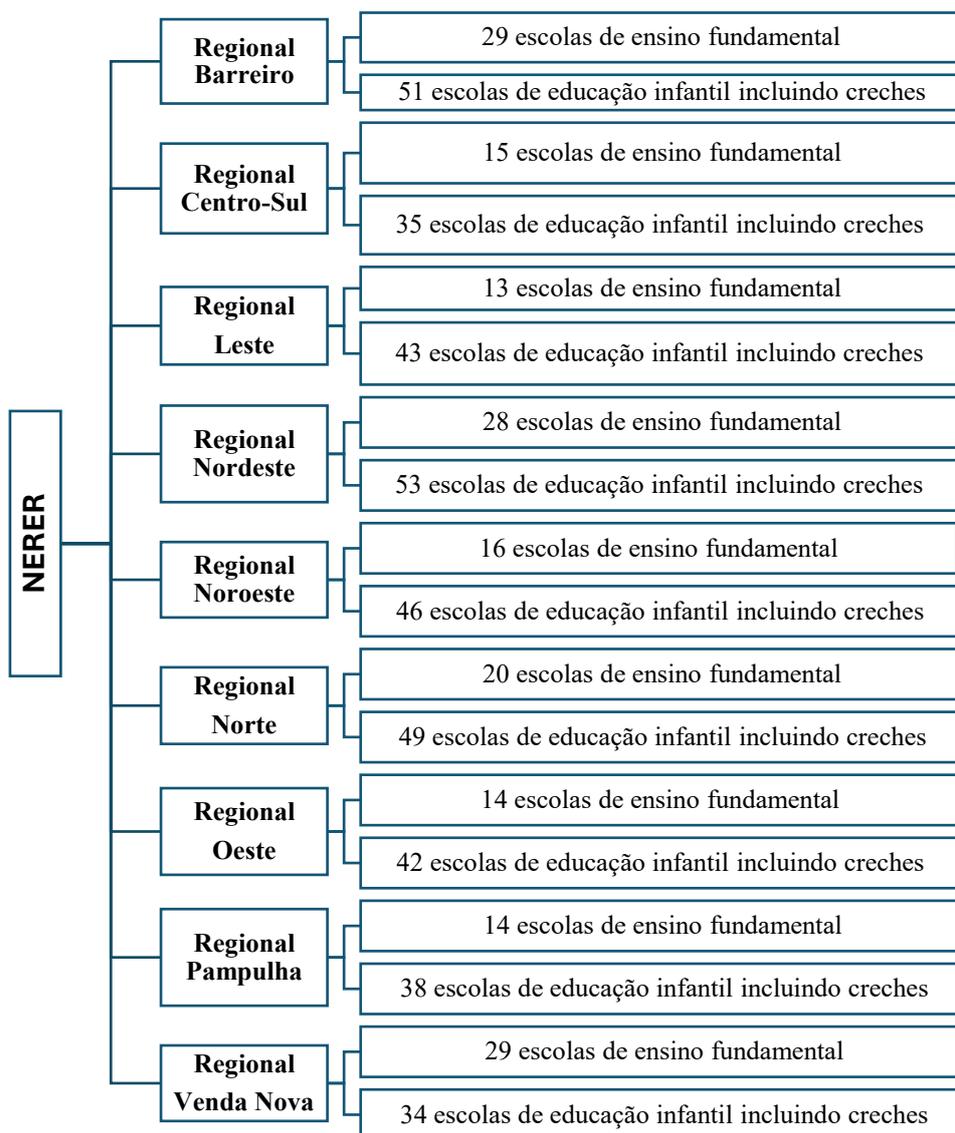
Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Os NERER respondem hierarquicamente à GERER e são geridos por uma coordenação ampliada. Eles estão organizados nas nove regionais do município de Belo Horizonte e são identificados como NERER regional. Cada NERER regional tem em média de três a oito coordenadores locais que são professores que lecionam nas escolas ou atuam na coordenação pedagógica das Diretorias Regionais de Educação – DIRE²³, da referida regional administrativa. Esses coordenadores, juntamente com outros professores, compõem a coordenação ampliada que é responsável pelo planejamento e idealização das formações de forma coletiva. Desse modo, faziam parte da coordenação ampliada, até 2023, as duas coordenadoras gerais da GERER, os coordenadores locais das nove regionais e os representantes das diretorias regionais de educação de cada uma das nove DIRE existentes.

A Figura 3, apresentada a seguir, ilustra a forma de organização dos núcleos de estudos por regionais. Na ilustração é identificada cada uma das nove regionais do município de Belo Horizonte e o quantitativo de escolas de ensino fundamental e de educação infantil que estão sob a responsabilidade das DIRE.

²³ DIRE – Diretoria Regional de Educação. Belo Horizonte está dividida em nove regionais administrativas e cada uma delas apresenta uma Diretoria Regional de Educação que acompanha os processos educativos nas suas referidas regionais. As coordenadoras dos NERER que atuam nas DIRE são responsáveis pelo trabalho com a temática étnico-racial.

Figura 3 - Organização dos NERER por regionais



Fonte: Dados da pesquisa, 2024. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escolas-municipais-da-rede-propria>

A Figura 3 representa as 323 escolas da rede própria (178 escolas municipais de ensino fundamental e 145 escolas de educação infantil) e as 275 escolas da rede parceira (creches). Não foram incluídas nesses dados as 03 escolas de ensino especial e as escolas que atendem à EJA, por essas não estarem listadas por regionais no site da PBH. Cada escola elege um representante por turno para participar das formações e realizar a articulação entre a escola e os núcleos. Esses professores participam de formações uma vez ao mês, iniciando-se o ciclo de formações em março e finalizando em novembro.

Os encontros formativos são realizados tanto nas regionais, denominados de encontros regionais, quanto em locais específicos onde se reúnem três regionais distintas por encontro, denominados de encontros inter-regionais. Um outro formato de encontro é aquele onde se

reúnem todas as regionais em um mesmo espaço e dia, denominado de encontro centralizado. Esse encontro ocorre uma vez ao ano e fecha um ciclo de formações. No capítulo 3, serão descritas as características de cada um desses encontros e como são realizados.

É por meio das formações, entre outros âmbitos de atuação, que a GERER e os NERER têm contribuído para se pensar a reelaboração dos currículos, promover novas práticas e investir em recursos didáticos e paradidáticos que trazem a perspectiva da diversidade étnico-racial. A GERER, conforme publicado no Boletim Comunica Rede 2023, edição de maio, número 38, tem garantido que as discussões sobre a diversidade étnico-racial aconteçam no espaço das escolas por meio de seus integrantes e assim vem colaborando com o gestor escolar na divulgação da legislação, no compartilhamento de materiais didático-pedagógicos e de referenciais teóricos. Além disso, os participantes dos NERER têm atuado nos seus locais de trabalho, no sentido de contribuir com a elaboração de planos de ensino, propondo formas de abordagem para os conteúdos relativos à história e culturas afro-brasileiras, indígena e africana, bem como na (re)elaboração dos documentos próprios da escola, tais como, plano de gestão, projeto político pedagógico, regimento escolar e plano de convivência.

Assim sendo, os NERER apresentam particularidades que os posicionam como um espaço institucional onde se realiza a formação continuada e em serviço dos professores, e ao mesmo tempo se constituem como espaços de ativismo político onde seus integrantes protagonizam ações e estratégias para assegurar a capilaridade da política de promoção da igualdade racial nas escolas da rede. Esse espaço interacional que se construía entre as demandas institucionais e o ativismo político também refletia os tensionamentos gerados no processo de implementação de uma educação antirracista e conseqüentemente os desafios de se romper com uma perspectiva de currículo monocultural.

Os NERER, desde 2005, quando foram criados por um grupo de professores da Regional Barreiro, têm se constituído como uma estratégia de formação continuada e em serviço, resultante da atuação política dos professores. (Belo Horizonte, 2017). É nesse espaço, onde se entrecruzavam a complexidade das relações institucionais e as demandas de inclusão da pauta racial, que tem sido fomentada uma diversidade de práticas de ensino que buscam, entre outras ações, articular a política curricular do município APPIA – responsável por estabelecer percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, à implementação das Leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008a).

Como pude observar, nos espaços interacionais construídos por seus integrantes, esses momentos se convertiam em oportunidades de se constituir como um educador antirracista por meio de aprendizagens construídas sobre o campo das relações étnico-raciais, aprendizagens

essas oportunizadas e viabilizadas por diversas práticas de leitura e de escrita. As ações dos integrantes dos NERER se voltavam, essencialmente, para subsidiar um trabalho, conforme Brasil (2004), voltado para uma pedagogia de combate ao racismo, para a emancipação dos sujeitos sociais negros e negras e para o despertar de uma consciência racial, conforme será demonstrado ao longo dos capítulos desta tese.

Realizada essa descrição do contexto da pesquisa, na próxima seção relato sobre o processo de inserção em campo e apresento os participantes deste estudo.

2.4 Da inserção no campo da pesquisa à construção do *rapport*

A entrada no campo, de acordo com Spradley (1980), deve ser antecedida de um planejamento capaz de propiciar maior coerência e organização para os achados de pesquisa. No planejamento das ações, deve-se levar em conta a autoapresentação (*self-presentation*) para os participantes, pois as escolhas sobre como e para quem se apresentar repercute no tipo de dados a serem coletados, no desenvolvimento do *rapport* e nos limites da análise. Os aspectos sinalizados por Spradley (1980) sobre a inserção em campo me trouxe muitas incertezas a respeito da melhor forma de realizar minha entrada nos NERER. Isso porque havia a insegurança inicial sobre não ter a permissão de realizar a pesquisa em um espaço que, inicialmente, via como um setor da administração pública e que lidava com aspectos que poderiam não estar disponíveis para pesquisadores.

A escolha pelos NERER, para examinar práticas de letramento no contexto da luta antirracista e não por uma das escolas da rede, foi algo que surpreendeu as coordenadoras quando fiz a apresentação da minha proposta de estudo. Embora elas não tenham explicitado a razão da surpresa, provavelmente essa se deveu ao fato de, mais comumente, os pedidos de autorização para pesquisa serem direcionados para as escolas ou para acompanhamento de docentes e/ou estudantes. Entretanto, meu objetivo era compreender, de modo mais específico, como essas abordagens eram concebidas e efetivadas nos processos formativos dos professores e, nesse sentido, de algum modo eu teria também o acesso às implicações desse trabalho nas escolas da rede.

Assim, retrocedo um pouco no tempo, para contextualizar como ocorreu os preparativos para ter acesso ao campo, preparativos esses iniciados no mês de setembro de 2021 e que correspondeu ao meu primeiro ano de doutorado. Nessa época, eu já sentia certa preocupação quanto a esse acesso, pois quando discutíamos sobre a condução dos projetos de pesquisa, eu

era a única estudante do grupo de orientação que ainda não tinha contato com o campo ou com quem pudesse propiciar a entrada.

Assim, as primeiras tentativas de contato ocorreram através de professores que conhecia e atuavam na rede, bem como participavam dos NERER. Esses professores contribuíram com informações, disponibilizaram contatos telefônicos e endereços de e-mail, e foi por meio dessas informações que pude realizar conversas iniciais com os integrantes do grupo, o que aconteceu ao longo de novembro e dezembro de 2021. Nos primeiros contatos, não obtive respostas quanto à possibilidade de marcar um encontro e apresentar o pedido de permissão para a realização da pesquisa.

Em janeiro de 2022, esse cenário se modificou quando recebi um convite do Núcleo de Pesquisa em Educação e Relações Étnico-Raciais – NEPER da universidade onde atuo como docente no Curso de Pedagogia, para participar de uma reunião que, coincidentemente, seria realizada com as coordenadoras da GERER, pessoas que eu almejava participarem da minha pesquisa. Esse encontro ocorreu em fevereiro de 2022 e, a partir daí, pudemos nos conhecer e já nesse encontro tive a autorização para realizar a pesquisa com o grupo.

A partir desse contato inicial, tudo aconteceu de forma rápida e muito espontânea. Essa reunião era para estabelecer uma parceria entre os NERER e o núcleo de pesquisa que integro no meu espaço de trabalho. As coordenadoras falaram sobre as demandas dos núcleos naquele momento, e uma delas era auxiliar os professores com a produção de sequências didáticas. Naquele momento, relatei sobre experiências formativas sobre sequência didática que vivenciei em outros contextos de atuação. Ao ouvirem meu relato, as coordenadoras me convidaram para partilhar essa experiência com a coordenação ampliada dos núcleos e auxiliá-las. E foi assim que me constituí como formadora dos NERER e integrante do grupo.

Spradley (1979) aponta o desenvolvimento do *rapport* como uma forma de se obter colaboração. O *rapport* consiste em estabelecer uma relação harmoniosa entre o pesquisador e o informante, geralmente realizada por meio de interações com conversas amigáveis que possibilitam estabelecer uma relação de confiança e propiciar um fluxo livre de informações. Ainda assim, algumas resistências podem ocorrer, e para atenuá-las ou dissipá-las, Spradley (1979) aponta que o pesquisador se torne familiar para o grupo, pois isso é fundamental para se construir um bom relacionamento ou uma amizade.

De fevereiro de 2022 a dezembro de 2023, participei ativamente das atividades dos NERER, conheci seus participantes e pude interagir e fazer uma imersão nas várias atividades realizadas pelo grupo. Nesse processo, o contato mais frequente era com as coordenadoras da GERER e com algumas professoras que integravam a coordenação ampliada, pessoas que se

tornaram mais próximas e com as quais fui construindo, ao longo do tempo, uma relação afetuosa, de admiração e de muito respeito. Essa relação harmoniosa que estabelecemos me deu abertura para realizar longas conversas e perguntas que se converteram em entrevistas etnográficas.

Em maio de 2023 definimos, minha orientadora e eu, finalizar meu processo de notas de campo, pois havia coletado um vasto material sobre os quais vinha me debruçando desde o início do processo de geração de dados em 2022. Ainda assim, continuei em campo observando e atuando como formadora responsável pelos encontros inter-regionais que aconteceram em maio, agosto e outubro de 2023. Foi também nesse mesmo ano que realizei entrevistas individuais com as participantes da pesquisa. Por meio desses encontros tanto pude confirmar os conhecimentos construídos sobre os princípios culturais que orientavam as ações realizadas pelo grupo, quanto observar como foi realizado o trabalho com os kits de literatura afro-brasileira, indígena e africana constituídos ao longo de 2022.

A minha imersão no campo, como observadora participante, propiciou diferentes possibilidades de fazer parte da vida social do grupo, compartilhar de seus valores, crenças, dilemas, expectativas e aprender a me orientar nas atividades com base nos princípios compartilhados por seus participantes. Esses momentos resultaram em um amplo registro da cultura do grupo e envolveu muitos processos analíticos, por meio dos quais foi sendo construída a lógica de investigação da pesquisa.

A partir de agora faço emergir as vozes das participantes da pesquisa para que elas possam dizer como suas trajetórias as conduziram até os núcleos de estudos. Os NERER são coordenados pela GERER e por uma coordenação ampliada, constituída de professores da rede, esses participam voluntariamente dos processos que envolvem as ações dos núcleos, tais como planejamento, formação, mediação nos encontros formativos e organização das atividades. Com base na lista de contatos da coordenação ampliada, disponibilizada em novembro de 2023, a coordenação ampliada contava com 46 coordenadores que atuavam em diferentes funções na rede municipal de ensino, conforme representado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Quantitativo de membros da coordenação ampliada por regional administrativa**Membros da Coordenação Ampliada**

Regional	Número de participantes	Função exercida
Barreiro	08	professor, pedagógico coordenador
Centro-Sul	05	professor, pedagógica DIRE coordenação
Leste	04	professor, pedagógica DIRE coordenação
Nordeste	04	professor, pedagógica DIRE coordenação
Noroeste	03	coordenador pedagógico, coordenação pedagógica DIRE
Norte	06	professor, pedagógica DIRE coordenação
Oeste	05	professor, pedagógica DIRE coordenação
Pampulha	04	professor, pedagógica DIRE coordenação
Venda Nova	07	professor, pedagógica DIRE coordenação
Total de coordenadores:	46	

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Considerando meu foco nas práticas de letramento, no contexto de implementação de uma educação antirracista, considerava fundamental conhecer as práticas sociais e culturais em que os participantes dos NERER se envolviam e, nesse sentido, apresentou-se como um diferencial o estabelecimento de um contato mais próximo com vários dos integrantes da coordenação ampliada nas diferentes atividades que realizavam. Ao participar dos eventos, informava sobre meu processo de pesquisa e pedia permissão para a realização dos registros, o que era sempre consentido pelos participantes. Muitos deles realizavam ou já haviam realizado pós-graduação *stricto sensu* – mestrado – e estavam familiarizados com as práticas de coleta e registro de dados e, desse modo, meu processo de realizar notas de campo foi tranquilo.

De modo indireto, os 46 coordenadores participaram deste estudo contribuindo por meio de conversas informais, orientações, esclarecimentos, comentários, sugestões etc., uma situação estabelecida pela própria dinâmica das formações que sempre contava com a presença de um grupo de coordenadores das várias regionais do município, seja na mediação, seja na organização. A participação mais efetiva e consentida por meio da assinatura do termo de consentimento livre esclarecido – TCLE²⁴ –, se realizou com 07 coordenadoras, sendo elas as duas gerentes da GERER e cinco professoras integrantes da coordenação ampliada. Tendo em

²⁴ O termo de consentimento livre esclarecido está disponibilizado no Apêndice A.

vista as normativas que regem as pesquisas com seres humanos, o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.

As gerentes da GERER e demais integrantes da coordenação ampliada dos NERER foram identificadas por nomes fictícios escolhidos por mim a partir da sugestão de Nzinga (uma das integrantes da coordenação ampliada dos NERER). Ela propôs homenagear mulheres negras e suas contribuições na luta antirracista, sendo elas, Antonieta (em homenagem a Antonieta de Barros, primeira mulher deputada constituinte, autora do projeto de lei que criou o dia do professor em Santa Catarina, em 15 de outubro de 1948), Lélia (em homenagem a Lélia Gonzáles, intelectual que trouxe o debate sobre o caráter classista e racista do feminismo hegemônico), Tereza (em homenagem a Tereza de Benguela, líder do quilombo Quariterê), Maria Firmina (o nome homenageia a escritora, musicista e professora maranhense Maria Firmina dos Reis, primeira romancista negra da América Latina e fundadora da primeira escola mista do Brasil) e Neusa (o nome homenageia a psiquiatra Neusa Santos Souza, uma referência sobre o trato da questão racial na psicologia). O pseudônimo de Iris e de Nzinga (rainha do *Ndongo* e do *Matamba*, símbolo da resistência ao colonialismo português) foi sugerido por elas, para serem identificadas na pesquisa.

O trabalho realizado por essas mulheres, sujeitos sociais, intelectuais e professoras é de grande relevância, uma vez que elas têm conseguido criar as condições de existência, como também de continuidade e permanência dos núcleos de estudos sobre diversidade étnico-racial na RME-BH como uma política pública. Para se romper com uma perspectiva de educação colonizadora, as integrantes da coordenação ampliada desempenham papéis múltiplos, não só de formação de seus pares, mas também de ações estratégicas, de articulação política na tentativa de se mover as estruturas e centros de poder que atuam na manutenção de um sistema de ensino tradicional, excludente e racista.

Na medida em que pude estreitar laços e aprender sobre suas histórias, compreendi que os percursos de vida e os processos de luta se entrecruzam, de diversas formas, com a própria história dos NERER, no que concerne ao combate ao racismo e aos processos de resistência. Para dar a conhecer sobre essas trajetórias, o primeiro pedido durante as entrevistas individuais realizadas com cada uma das participantes era que elas contassem como chegaram até os núcleos ou por que escolheram estar nesse espaço. As respostas de cada uma delas serão sintetizadas nos parágrafos a seguir.

Maria Firmina se autodeclara uma mulher preta, graduada em pedagogia, docente há 30 anos e integrante dos NERER desde 2012. À época da entrevista, Maria Firmina estava no cargo de gerente da GERER, e, além de exercer essa função e as várias atividades inerentes, ela

também realizava diversas palestras, acompanhamento escolar e cursos de formação sobre relações étnico-raciais. Ao lhe perguntar sobre esses vários papéis que desempenhava, Maria Firmina diz de seu processo de construção da sua identidade profissional. Segundo relatou, sua militância iniciou-se por uma questão pessoal, quando seus filhos foram vítimas de discriminação na educação infantil. Esse episódio a impactou profundamente e a impulsionou a buscar formas de intervenção nessa realidade.

Maria Firmina decidiu estudar sobre a infância e os modos de percepção do racismo nessa etapa da vida para atuar junto às pessoas que trabalhavam com crianças. Para idealizar essa ação, ela criou uma oficina intitulada “Sonhos em papel e identidades em construção” e, por meio de jogos cooperativos, ela proporcionava reflexões sobre discriminação racial na infância. Essa iniciativa chamou a atenção de um articulador cultural e, através dele, Maria Firmina passou a realizar essas oficinas na Arena da Cultura, um espaço de formação em arte. A partir de então, ela foi desenvolvendo sua expertise na formação, sempre associando o processo formativo com as experiências vividas.

Neusa, uma mulher preta, conforme se autodeclara, é graduada em história, mestre em educação e docente há 25 anos. Sua trajetória de lutas se iniciou nos movimentos sociais. Ela se considera filha de uma geração que colheu as sementes de dias melhores, uma geração que vivenciou a construção e a conquista de direitos nos anos de 1970 e 1980. A esperança de viver em uma sociedade melhor é o que a mobiliza e, devido a esse ideal, ela aceitou o convite da Secretaria, no início dos anos 2000, para contribuir no debate sobre a pauta racial. Neusa esteve nos núcleos de estudos em dois períodos distintos, de 2002 a 2008, um período que considerou mais profícuo em termos de avanço na política de promoção da igualdade racial no município, com a gestão de prefeitos mais progressistas e comprometidos com a pauta. Já o período iniciado em 2017, quando retornou e permanece até o presente momento, foi considerado por ela politicamente difícil, pois, após o golpe de Estado em 2016 contra a presidenta Dilma Rousseff criou-se uma polarização político-ideológica e de ataque às pautas sociais em todo o Brasil. Esse contexto trouxe muitos tensionamentos quanto ao avanço do trabalho realizado nos núcleos de estudos e quanto à continuidade das políticas de ações afirmativas. Na data da entrevista Neusa integrava a GERER e dividia com Maria Firmina as tarefas da gerência, dentre elas o acompanhamento mais direto das atividades desempenhadas pelos NERER.

Nos parágrafos que seguem realizo a apresentação das professoras que integram a coordenação ampliada dos NERER. Antonieta, se autodeclara uma mulher branca, graduada em pedagogia e especialista em justiça restaurativa. Ela está na docência há 25 anos e uma parte desse tempo esteve à frente da gestão em escolas. No período da entrevista, Antonieta atuava

em um setor da Secretaria denominado Clima Escolar²⁵. Um olhar mais atento para o racismo foi se estabelecendo quando ela entrou para os núcleos em 2015, os relatos dos professores nas formações a remetiam às situações que seu filho vivenciaria quando entrasse na escola. Antonieta tem um marido e um filho negros e foi a partir dessa convivência que ela foi se atentando para as práticas racistas na sociedade e na escola.

De acordo com seu relato, a mudança mais radical quanto à percepção de viver em uma sociedade racista se deu quando ela, o filho e o marido foram fazer a matrícula em uma escola e lhes foi perguntado sobre a autodeclaração da criança. Ela permitiu que a própria criança informasse e ele se autodeclarou negro, porém a funcionária da escola questionou se era para escrever essa resposta. Em casa, o marido a aconselhou a ensinar o filho a se autodeclarar como “moreno”, porque os negros sofriam muito no Brasil. Isso a impactou profundamente e a conduziu para a militância e para os processos de estudos sobre reeducar para as relações raciais, pois como lamentou, em vários anos de caminhada junto ao marido, ela, como pessoa branca, nunca havia se atentado para o fato de que ele sofria racismo.

Iris se autodeclara uma mulher preta, graduada em história e mestre em educação. Ela tem 13 anos de docência e na data da entrevista ela exercia o cargo de coordenadora pedagógica geral²⁶ da escola. Durante a entrevista, ao dizer de seu processo de ingresso nos núcleos, as memórias foram sendo conduzidas para outros episódios e essa informação ficou esquecida. Mas durante o relato, ela disse que sua entrada nos núcleos aconteceu quando atuava na sala de aula, pelas datas informadas infere-se que foi por volta de 2017. À época, ela ficou sabendo a respeito dos núcleos através de um e-mail e como ela tinha muito interesse na temática, ela se candidatou para ser a representante da escola junto aos NERER. E foi assim que passou a frequentar as formações. Em 2022, Iris apresentou no Congresso de Boas Práticas²⁷ um projeto sobre diversidade étnico-racial realizado na escola, e nessa época foi convidada a fazer parte da coordenação ampliada.

Lélia se autodeclara uma mulher preta, graduada em pedagogia e mestre em educação. Ela tinha 11 anos de docência e passou a integrar os NERER em 2017. O convite para frequentar as formações dos núcleos veio através de um e-mail e ela se interessou imediatamente, pois a

²⁵ A gerência de *Clima escolar* se dedica a reflexões acerca da convivência no ambiente escolar para contribuir com as escolas na elaboração do plano de convivência escolar.

²⁶ O coordenador pedagógico geral tem como competência coordenar a gestão dos processos de ensino e aprendizagem, de avaliação escolar, de formação docente, de educação em tempo integral, de inclusão escolar de estudantes com deficiência e de educação para a cidadania e culturas, desenvolvidos na unidade escolar, em consonância com os princípios da Política Educacional do Município. (Lei 11.132/2018 – Belo Horizonte, 2018)

²⁷ O Congresso de Boas Práticas é um dos principais eventos promovidos pela SMED e tem por finalidade promover a divulgação de práticas pedagógicas exitosas realizadas por professores da rede.

questão racial sempre a afetou, por causa de sua própria história. Lélia se envolve profundamente com o antirracismo, e busca em todas as oportunidades mostrar as pessoas a lógica estrutural e estruturante do racismo. Além das atividades de docência e as atividades nos núcleos de estudos, Lélia faz consultoria pedagógica sobre racismo e antirracismo, além de fazer parte do Grupo de Estudos Afropedagógicos Sankofa – GEAP Sankofa.

Nzinga se autodeclara uma mulher parda, graduada em pedagogia e geografia, ela tem 13 anos de docência e integra os NERER desde 2017. Foi durante o curso de graduação em pedagogia que ela começou a amadurecer sua compreensão sobre o racismo, pois teve o privilégio de fazer parte do grupo de ações afirmativas da UFMG, que era coordenado pela professora Nilma Lino Gomes²⁸. Nzinga relata que esse período foi muito enriquecedor, pois pôde estudar muito e refletir junto ao grupo. Quando ela se tornou professora do município, o trabalho que realizava com seus alunos sobre a temática étnico-racial ocorria de modo isolado, sem interlocução com seus pares, pois esses não tinham essa abordagem. Quando ela soube a respeito dos NERER, pediu a direção da escola para participar e foi então que ela passou a integrar os núcleos.

Nzinga tem um trabalho muito efetivo com a temática étnico-racial no campo da alfabetização. Sua experiência no trabalho com o antirracismo na educação tem gerado um farto material de ensino, especialmente atividades voltadas para a aquisição inicial da língua escrita, que ela divulga em um perfil do Instagram intitulado “Projeto África”. Além de conciliar à docência e as atividades dos núcleos, ela também realiza *lives* sobre a temática, cursos de formação e palestras, escreve livros e produz outros materiais didáticos.

Por fim, Tereza é graduada em psicologia e pedagogia, possui mestrado em educação e tem 30 anos de docência. Ela passou a integrar os NERER em 2022 como integrante da coordenação ampliada, porém seu contato com os núcleos se deu desde o início, quando ainda estavam sendo organizados os grupos de estudo na rede nos anos de 1990. Tereza se lembra da primeira palestra que assistiu a respeito da luta antirracista na educação e da importância de propiciar às crianças referências positivas de pessoas negras. Essas formações foram importantes para que ela construísse sua própria identidade como mulher negra.

²⁸ Nilma Lino Gomes é uma intelectual que produz pesquisas sobre organização escolar, formação de professores para a diversidade étnico-racial, movimentos sociais e educação, relações raciais, diversidade cultural e gênero. Como docente da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenou o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG de 2002 a 2013. Foi a primeira mulher negra a ser nomeada como reitora de uma universidade pública (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB), além de ter estado a frente do Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos entre 2015 e 2016.

Tereza lembra que quando criança, ainda não tinha noção sobre seu pertencimento racial, até que um tio que era negro retinto lhe disse que ela era negra. A princípio ela não aceitou, pois não se identificava com o tio e se sentia perdida sem saber qual era a cor da sua pele. Somente na fase adulta de sua vida, ela conseguiu compreender sobre o processo de tornar-se negra (Santos, 2021). A experiência que ela vivenciou na infância fez com que ela tomasse a decisão de trabalhar sobre identidade com suas turmas, e todo o trabalho que desenvolve sobre diversidade étnico-racial é centrado em práticas de linguagem. Tereza, assim como Nzinga, produz muitas atividades para a área de língua portuguesa (anos iniciais) em que apresenta possibilidades de abordar a questão racial através de textos orais e escritos.

Após realizada essa apresentação das participantes da pesquisa, na próxima seção descrevo o processo de geração e registro dos dados.

2.5 O processo de geração e registro dos dados

Green; Dixon; Zaharlick (2005) argumentam que em observações etnográficas busca-se compreender o que os integrantes de um grupo “precisam saber, fazer, prever e interpretar” para participar da construção de eventos naquela comunidade como forma de acessar o conhecimento cultural ali produzido (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 218). Desse modo, a imersão em campo por meio da observação participante me possibilitou realizar um mergulho nos princípios culturais que embasavam as ações realizadas nos NERER e buscar estabelecer a perspectiva de dentro.

Ao discutir sobre a autoridade etnográfica, Clifford (2002) afirma que a observação participante é um contínuo vaivém, isto é,

a observação participante serve como uma fórmula para o contínuo vaivém entre o “interior” e o “exterior” dos acontecimentos: de um lado, captando o sentido de ocorrências e gestos específicos, através da empatia; de outro, dá um passo atrás, para situar esses significados em contextos mais amplos. Acontecimentos singulares, assim, adquirem uma significação mais profunda ou mais geral, regras estruturais, e assim por diante. (Clifford, 2002, p. 33)

De acordo com Clifford (2002), esse movimento de imersão e afastamento é paradoxal, mas se esse se estabelece na dialética entre experiência e interpretação, ele se constitui como um movimento legítimo.

Para Angrosino (2009), o processo de observação inicia-se primeiramente com um registro objetivo e detalhado e de preferência sem incluir nesse primeiro momento processos

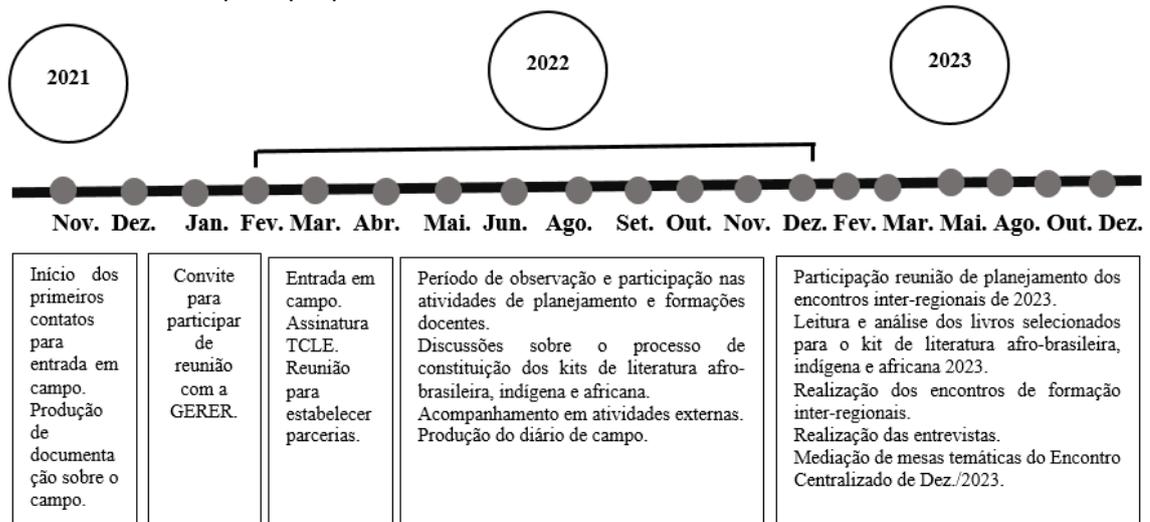
interpretativos ou inferenciais do que está sendo observado. Na medida em que o campo vai se tornando familiar, o pesquisador começa a distinguir pontos importantes daqueles de menor relevância para reconhecer conforme Angrosino (2009, p. 57) “padrões-condutas ou ações que pareçam ser repetidas para que possam ser chamadas de típicas das pessoas estudadas (ao contrário das ocorrências únicas e talvez aleatórias).”

Ao estabelecer esses processos de observação e participação, uma variedade de artefatos, situações, atividades foram surgindo e uma dificuldade inicial foi definir o que selecionar em relação à quantidade de registros realizados. A adoção de *rich points* foi fundamental para orientar formas de se entrar na cultura do grupo e a partir daí realizar a triangulação dos dados para propiciar o acesso a diferentes perspectivas e construir uma visão do todo.

A observação participante realizada para este estudo dividiu-se em dois períodos, um período inicial que se refere a minha entrada no campo e a minha constituição como participante do grupo, e que corresponde ao período de novembro de 2021 a dezembro de 2022. O segundo momento, corresponde a fevereiro de 2023 até dezembro de 2023, quando assumi a formação dos professores nos encontros inter-regionais e participei como mediadora em mesas temáticas no último encontro formativo, realizado em dezembro de 2023 (Encontro Centralizado).

A Figura 4, apresentada abaixo, representa a linha de tempo da pesquisa que descreve os 22 meses em campo. Iniciando em novembro de 2021, período de preparação para entrar em campo, até dezembro de 2023, período da observação participante.

Figura 4 - Linha do tempo da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Ao longo desse processo, de observação participante nas atividades desenvolvidas pelos participantes dos NERER, realizei os registros por meio de notas de campo que se constituíram no diário da pesquisa. Os registros de notas de campo variaram de diferentes maneiras, considerando-se a dinâmica de observação. Quando eu estava apenas observando as ações desenvolvidas pelos participantes, eu escrevia textos mais descritivos e fazia comentários sobre dúvidas ou explicações a respeito de determinada informação surgida durante as anotações. As situações em que atuava de modo mais participativo nas atividades, contribuindo com o planejamento ou mediando as formações, os registros eram gravados em áudio.

Quando era possível, por exemplo, nas reuniões realizadas virtualmente, essas eram gravadas em áudio e em tempo real, juntamente com notas e comentários realizados do diário de campo. Quando o ambiente não possibilitava a gravação, seja pela dinâmica estabelecida (muitas pessoas envolvidas, espaços ao ar livre ou auditórios), ou porque eu estava diretamente envolvida na condução ou participação da atividade e não poderia realizar o registro, eu gravava um áudio ao final da atividade descrevendo os acontecimentos observados.

Posteriormente, esses registros eram transcritos inicialmente com o auxílio de uma plataforma online de transcrição de áudio denominado *Reshape*²⁹. As transcrições geradas passavam por um processo de refinamento, manualmente, para correção de palavras ou supressão de trechos. Em seguida, as transcrições revisadas eram organizadas em um quadro contendo dados sobre o tempo gasto na atividade, temas abordados, descrição da atividade,

²⁹ A Reshape é uma plataforma que disponibiliza vários recursos de edição e transcrição de vídeos e áudios, geração de legendas e tradução de conteúdos. Para a utilização dos recursos é necessário criar uma conta de acesso e realizar o pagamento da quantidade de minutos de transcrição requerida. A plataforma está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.reshape.com.br/>

processos de análise para identificar teorias, finalizando com possíveis interpretações sobre o evento observado, como exemplificado no Quadro 2 apresentado abaixo.

Quadro 2 - Formato das notas de campo

TEMPO	TEMAS	DESCRIÇÃO	ANÁLISE	INTERPRETAÇÃO
Ex.: 9h - 9h20	Apresentação de atividades criadas por professores da rede.	Observei os materiais produzidos pelos professores, forma de organização por escola, forma como os próprios professores identificaram as atividades (sequências, oficinas, planos de aula), etapas de ensino contempladas, áreas de conhecimento, conteúdos, temáticas abordadas em relação à diversidade.	- Atividades de ensino (sequências, oficinas, planos de aula) - Práticas pedagógicas	Ao ler as atividades tive a oportunidade de refletir junto com as coordenadoras sobre os significados atribuídos pelos professores aos conhecimentos trabalhados nas formações.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

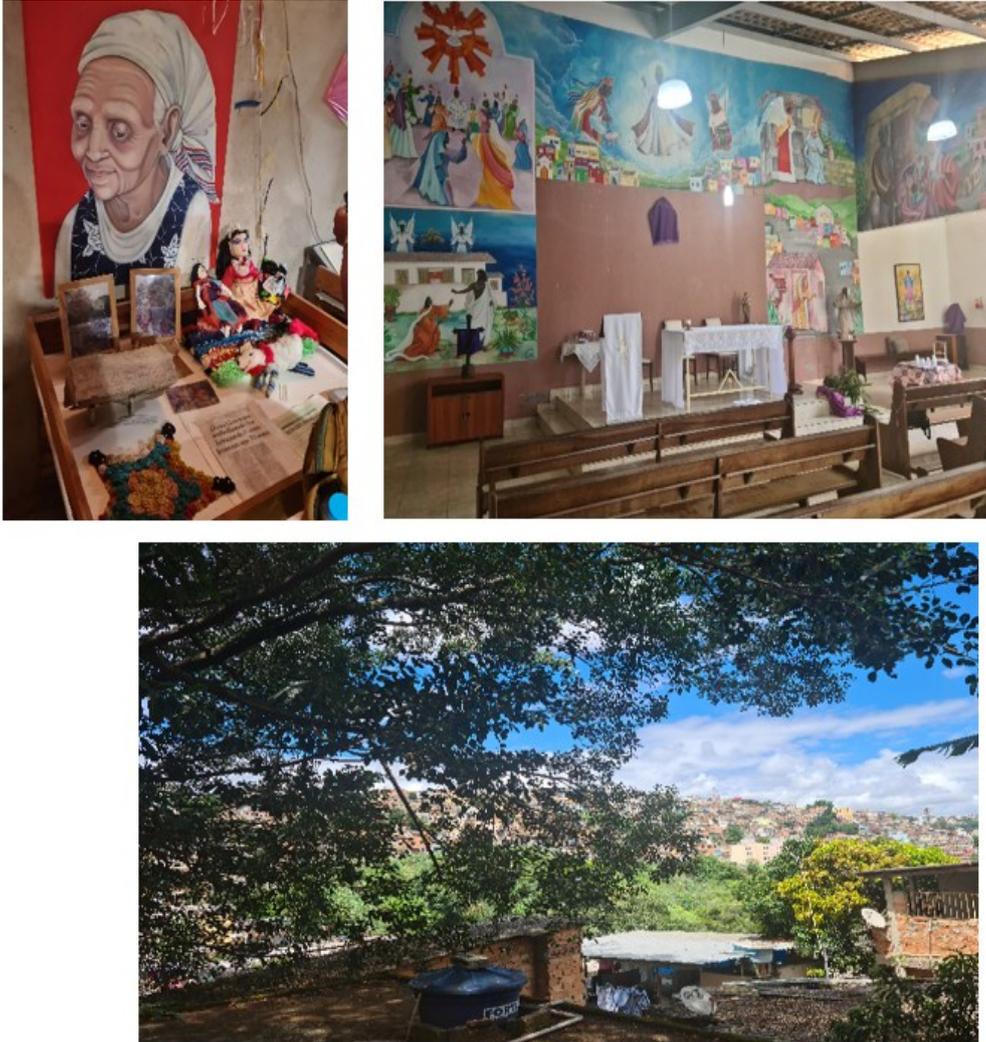
Conforme proposto por Spradley (1979), é importante buscar expandir as notas de campo assim que possível. E para não depender totalmente da memória o autor sugere o uso de dispositivos de gravação de voz e/ou de imagem, usar alternativas para poupar tempo de registro (abreviações, formulários, tópicos) e se organizar. Isso porque o volume de dados gerados é grande e organizá-los tão logo sejam coletados potencializa o tempo para o momento da análise. Assim sendo, as notas de campo foram realizadas sistematicamente, buscando-se uma sequência ordenada para organização dos eventos observados, contemplando descrições objetivas, comentários e questões a serem retomadas.

Além de notas de campo, foram realizados registros fotográficos de outros espaços que as coordenadoras frequentavam como parte das atividades administrativas realizadas por elas, ou como parte da proposta de trabalho do grupo de estabelecer parcerias com espaços educativos. Em 2022 e 2023 participei de atividades da GERER e dos NERER que ocorreram em espaços diversos, como por exemplo, o *Museu de quilombos e favelas urbanas – MUQUIFU*, o Museu de artes e ofícios – MAO, a Faculdade Estácio de Sá e a Câmara Municipal de Belo Horizonte. Essas atividades serão descritas e ilustradas nas próximas páginas.

O MUQUIFU considerado uma referência na museologia social tem por finalidade ressignificar a visão das comunidades de favela como lugar de violência e privação, para repensar esses locais como espaço de memória coletiva. O acervo do museu é constituído de

objetos biográficos, fotografias de festas, danças, celebrações e histórias que retratam a vida cultural e a tradição dos moradores das comunidades do Aglomerado Santa Lúcia, localizado na cidade de Belo Horizonte (Rocha; Gomes, 2019). O MUQUIFU integrava o percurso território negro, no circuito de museus, e se apresentava como um espaço museológico não-hegemônico que traz uma perspectiva de dessacralização do patrimônio.

Figura 5 - Imagens do MUQUIFU Mar./2023. Atividades culturais vivenciadas pelos participantes dos NERER



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O MAO também integrava o circuito de museus como parte das ações pedagógicas realizadas na rede. Ao explorar esse espaço de memória, a coordenação dos NERER buscava promover a apropriação dos espaços museológicos pelo público escolar. Além das várias formações que ocorreram nesse espaço, o MAO propiciava aos professores dos NERER e de outras redes, atividades para que esses pudessem conhecer exposições por meio de trilhas que contavam a história dos ofícios que sustentaram a economia brasileira.

Figura 6 -Encontro Formativo Inter-Regional - Museu de Artes e Ofícios em Mai./2023.



Fonte - Dados da pesquisa, 2024.

A Faculdade Estácio de Sá disponibilizava seus espaços para as práticas formativas por meio das ações intersetoriais que a GERER desenvolvia com instituições da sociedade civil. Os espaços eram cedidos sem ônus e como contrapartida a instituição realizava a divulgação dos cursos ofertados para os professores que estavam em formação.

Alguns dos encontros formativos realizados na faculdade estão ilustrados na Figura 7, apresentada na próxima página.

Figura 7- Encontro formativo na Faculdade Estácio de Sá - Ago./2023



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A Figura 8, a seguir, traz o registro de uma das atividades de cunho burocrático realizada pela GERER: a participação em uma audiência pública na Câmara Municipal de Belo Horizonte. Na ocasião foi debatido um caso de racismo sofrido por uma estudante em uma escola privada do município e foi solicitado à GERER um posicionamento quanto as ações de combate ao racismo que deveriam ser implementadas por escolas públicas e privadas do município. Já a imagem ao lado registra uma das atividades culturais propiciada aos membros da coordenação ampliada, que foi uma visita guiada ao Largo do Rosário, espaço turístico na região central de Belo Horizonte. Esse foi o local onde a Irmandade do Rosário dos Homens Pretos ergueu, no século XIX, a Igreja do Rosário. Com o processo de construção da capital, a capela foi demolida e o cemitério soterrado como parte de uma política, à época, de expulsão da população negra das áreas urbanizadas da cidade.

Figura 8 - Audiência Pública Câmara Municipal de Belo Horizonte e Visita ao Largo do Rosário Dez./2022



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A observação desses espaços foi propiciada pelo processo de imersão em campo, quando pude, ao longo do tempo, acessar às várias atividades que constituíam o mundo social dos NERER. Esses locais, que são identificados como espaços físicos, também se convertiam, conforme Castanheira, Neves e Gouvea (2013), em espaços interacionais. Neles, os participantes dos NERER se organizavam para desenvolver atividades formativas, acessar a história e culturas afro-brasileiras, buscando por meio das interações estabelecidas oportunizar aprendizagens sobre diversidade étnica e cultural.

As entrevistas realizadas com as integrantes da coordenação ampliada se caracterizam como entrevistas etnográficas. Por serem mais abertas, elas favoreceram possibilidades para digressões, esclarecimentos e retomadas. Selecionar bons informantes torna a entrevista mais eficaz e, segundo Spradley (1979), um bom informante é aquele que já está há algum tempo envolvido com a comunidade, e que já se apropriou da cultura. Contudo, Spradley (1979) ressalva que mesmo atendendo a esses aspectos, uma entrevista bem-sucedida depende ainda de outros fatores e nem sempre é possível prevê-los e planejá-los, já que imprevistos podem ocorrer em qualquer situação de interação.

Dessa forma, identificar o momento da entrevista e as melhores condições para que ela ocorresse só foi possível a partir da imersão no campo. As entrevistas foram realizadas com sete integrantes da coordenação ampliada dos NERER que aceitaram participar desta pesquisa, sendo elas, Antonieta, Lélia, Maria Firmina, Neuza, Nzinga e Tereza, as quais foram apresentadas na seção 2.4 deste capítulo. Algumas delas estavam há bastante tempo nos NERER e na rede de ensino, outras tinham uma participação mais recente, o que me deu a

oportunidade de acessar diferentes momentos da história e do trabalho desenvolvido nos NERER.

As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*, por escolha das participantes. Importante ressaltar que para cada uma das participantes foram propostas duas possibilidades de entrevista, em espaço virtual ou presencialmente em local a escolha. Apenas Tereza preferiu realizar a entrevista presencial, na sua própria casa, por ter disponibilidade de tempo e atuar em um único turno de trabalho. Ela também alegou estar um pouco cansada das telas, o que era bastante compreensível, pois os professores haviam ficado completamente dependentes das tecnologias em 2020 e 2021, devido à pandemia da *Covid-19*. O processo de entrevista com Tereza acabou sendo muito rico, pois tive a oportunidade de acessar seus materiais de estudo e as atividades de ensino que ela produzia.

As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e depois foram transcritas em unidades de mensagem. As questões visavam introduzir elementos etnográficos, pois conforme Spradley (1989), introduzir elementos etnográficos em uma conversação contribui para que o informante forneça respostas. Para entrevistá-las, elaborei algumas perguntas³⁰ abordando um conjunto de temas que visavam processos de descrição de aspectos da cultura, conhecer como as participantes construíam discursivamente seus conhecimentos e compreender como elas significavam seu mundo social (Spradley, 1989).

Na próxima seção descrevo como foi realizada a transcrição das gravações de áudio e os tipos de representações que utilizei para apresentar os registros realizados.

2.5.1 O processo de transcrição dos dados

Os registros de áudio foram produzidos ao longo do período da pesquisa, em diferentes situações de interação com os participantes da pesquisa, sendo elas as reuniões de planejamento, os encontros formativos e as entrevistas individuais. Logo, um dos desafios enfrentados pelo pesquisador, conforme argumenta Skukauskaite (2014), é demonstrar a organização do discurso oral por meio de um texto escrito, compreendendo que a transcrição é também análise e constitui a lógica em uso.

Nesse sentido, um processo de transcrição deve explicitar escolhas teóricas, metodológicas e as formas de representação do texto para possibilitar uma visão do que está sendo representado e como a informação deve ser compreendida. Green, Franquiz e Dixon

³⁰ O roteiro com as perguntas realizadas pode ser consultado no Apêndice B.

(1997, p.172), ao situarem a transcrição em uma perspectiva sociocultural argumentaram que “transcrever é um ato político”, ou seja, não é uma atitude neutra, pois implica em processos de decisão a partir de circunstâncias e fatores sociais e culturais que permeiam a ação de transcrever.

Desse modo, o pesquisador precisa demonstrar suas escolhas sobre que momentos ou atividades constitutivos da vida social do grupo seriam exemplos representativos daquela cultura. Isso envolveria decisões sobre quais segmentos retirar de um contínuo de fala ou de um evento discursivo e que, por sua vez, implicaria decidir quem fala, o que fala e a partir de qual ponto de vista essa fala será interpretada. Considerando essa lógica, uma transcrição representaria, em alguma medida, tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa (Green; Franquiz; Dixon, 1997).

Assim, as transcrições realizadas neste estudo foram organizadas em unidades de mensagem, ou seja, unidades linguísticas significativas. Conforme Green e Wallat (1981), as unidades de mensagem são identificadas no fluxo da conversação por parâmetros verbais, não-verbais, prosódicos e pistas de contextualização, e não simplesmente por princípios sintáticos ou semânticos. Essa é uma forma de evitar a imposição de um caráter por vezes arbitrário da língua escrita sobre a fala, que nem sempre consegue demonstrar a complexidade das interações verbais. Para as referidas autoras, as pistas não-verbais e prosódicas são utilizadas pelos falantes no sentido de auxiliar na construção de sentidos.

Neste estudo, as unidades de mensagens são apresentadas em um quadro contendo diferentes colunas. Busca-se com essa forma de representação reproduzir a dinâmica das interações verbais, evidenciando que essa não se dá de forma linear, ou como se fosse um fluxo contínuo, pois em toda fala poderá ocorrer quebras, interrupções, pausas, hesitações, retomadas, como parte da interação verbal. Cada coluna, da esquerda para direita, apresenta, respectivamente, o número de linhas, os interlocutores envolvidos na interação, seguidos de pistas de contextualização, isto é, manifestações linguísticas que sinalizam pressuposições contextuais, (Gumperz, 1982). As pistas de contextualização podem ser expressões pré-formuladas, sinais prosódicos, sinais rítmicos, sinais fonéticos, fenômenos de alternância de código, sinais não-verbais etc.

Já a última coluna traz comentários e/ou notas metodológicas que foram preenchidas quando necessário, para contextualizar a unidade de mensagem em um contexto mais amplo envolvendo a interação. Um outro aspecto representado na parte de cima do quadro de transcrição foi o cabeçalho. Esse contém a identificação do evento, a data quando ocorreu, a

delimitação do subevento, local de gravação e identificação do trecho na gravação e que também corresponde ao tempo de duração.

O Quadro 3 a seguir ilustra a forma de representação das transcrições.

Quadro 3 - Forma de representação das transcrições

		Evento Interacional (nome do evento)			
Data					
Subevento					
Local da Gravação					
Identificação do trecho na gravação					
Linha	PARTICIPANTES			Pistas de Contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Interlocutor 1	Interlocutor 2	Interlocutor N		
	UNIDADES DE MENSAGEM				
01					
02					
n					

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Para demarcar as fronteiras internas a essa própria unidade de mensagem e entre unidades que se entrelaçam na constituição de um turno de fala, foram adaptados símbolos (sinais diacríticos), com base na notação prosódica proposta por Gumperz (1982) e Gumperz e Berenz (1993).

As convenções de transcrição utilizadas estão sintetizadas no Quadro apresentado na página a seguir.

Quadro 4 - Convenções de transcrição.

Símbolo	Descrição
//	Marcador de finalização da unidade de mensagem (fronteira entre unidades).
/	Marcador de unidades internas à unidade de mensagem, não finalizador, delimita unidades informacionais ³¹ . Uma unidade de informação é sinalizada por quebras melódicas não terminais (pausas breves).
+	Pausa longa e/ou silêncio acima de 2 segundos.
[]	Falas simultâneas ou sobreposição de falas.
[/]	Hesitação seguida de reformulação do conteúdo locutivo da unidade de mensagem.
:::	Alongamento de vogal.
(*)	Dúvidas de transcrição, palavras incompreensíveis ou som inaudível.
MAÍUSCULAS	Indicam ênfase na pronúncia.
(risos)	Risos, gargalhadas
{...}	Informação não concluída ou suspensão da linha de raciocínio.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024 (adaptado de Gumperz,1982 e Gumperz; Berenz, 1993).

Essas convenções de transcrição podem ser utilizadas, de acordo com Gumperz e Berenz (1993), para interações dialógicas como também para textos mais monológicos. O foco dessas sinalizações está nos processos de gerenciamento da interação realizada pelos falantes e nas pistas de contextualização que são sinalizadas, nas quais falantes e ouvintes se baseiam para avaliar o que foi ouvido e para sinalizar a informação transmitida. De acordo com os referidos autores, não se trata de um registro exato de todos os parâmetros envolvidos na fala, mas sim de demonstrar alguns signos para interpretação da fala, momento a momento.

Após apresentar os dados gerados e os processos de registro utilizados, na última seção deste capítulo apresento a lógica de investigação em uso da pesquisa.

2.5.2 A representação da lógica de investigação que orientou a análise dos dados

Conforme vem sendo discutido neste capítulo, um dos desafios enfrentados por pesquisadores que adotam uma perspectiva etnográfica para seus estudos, é reconstituir e representar graficamente as interações observadas nos eventos cotidianos nos quais integrantes

³¹ Para um maior detalhamento sobre unidade informacional ver CHAFE, 1980; GUMPERZ, J.; BERENZ, 1993.

de um grupo se envolvem e assim tornar visível a lógica em uso desenvolvida para as várias fases do processo analítico. Para construção da lógica em uso neste estudo, primeiramente retomei a questão geral proposta para investigação e a partir dela foram se desdobrando perguntas secundárias surgidas dos processos de análise retrospectiva dos dados.

Para as perguntas secundárias, que surgiram dos processos de se interrogar os dados, foram construídas formas de representação da unidade de rastreamento selecionada para a análise (Green; Castanheira, 2005), e em seguida descrevi para esses processos como os dados foram representados e como se procedeu à análise. No quadro 5 a seguir, apresento as questões propostas e as relações estabelecidas entre elas, em um processo de avanços e retomadas que evidenciam as relações entre a questão geral e as questões secundárias.

Quadro 5 - Lógica de Investigação - Processo Analítico

Pergunta geral: Como práticas de letramento e uma educação antirracista estão articuladas na formação de professores implementada pelos NERER?

1. Propondo questões: Como os NERER se inserem em uma política de formação continuada e em serviço instituída na RME-BH e quais as diretrizes que orientam o trabalho de formação atualmente realizado por seus integrantes?

Representando dados: Elaboração de organogramas para situar os NERER dentre os setores da Secretaria de Educação, construção da linha de tempo geral das atividades realizadas na GERER/NERER, construção de quadros com a descrição das ações realizadas, transcrição das falas no evento reunião de planejamento, entrevista com a diretoria do CAPE e entrevista com integrante da coordenação ampliada.

Analisando Eventos: Identificação de eventos-chave para acessar o conhecimento cultural do grupo e princípios de práticas que orientavam as ações realizadas por seus integrantes, dentre elas as práticas letradas.

2. Propondo questões: Como acontece o encontro face a face para a formação dos professores nos NERER, tendo em vista a orientação de se utilizar sequências didáticas para o desenvolvimento de atividades sobre a temática étnico-racial? Como a discussão sobre a questão racial negra e indígena se articulava às ações realizadas com os textos, no que se refere às maneiras de ler, de escrever e de se posicionar.

Representando dados: Ilustração dos ciclos de atividades envolvendo a formação sobre sequências didáticas, construção de quadros com a visão geral das atividades desenvolvidas pelos professores, transcrição das falas no evento interacional denominado formação sobre sequência didática, construção de quadro com os conteúdos da área de linguagem abordados e sua articulação com a temática étnico-racial, construção de mapas do evento interacional denominado formação sobre sequência didática, construção de um *running data record* do evento interacional denominado formação sobre sequência didática, construção de um *telling case*, reprodução de imagens dos textos trabalhados na sequência didática.

Analisando Eventos: Identificação das ações planejadas para a construção de sequência didáticas, dos atores envolvidos, das demandas estabelecidas e dos resultados alcançados, realização de um exame dos conhecimentos/conteúdos/temas contemplados nas sequências didáticas, seleção de *telling case* a partir de mapas dos eventos, focalização dos textos utilizados

na sequência didática para demonstrar como esses subsidiavam a discussão sobre a temática étnico racial e como esses oportunizavam aprendizagens.

3. Propondo questões: O que faziam as coordenadoras dos NERER para implantar a política de promoção da igualdade racial na RME-BH, tendo em vista a demanda por um ensino intercultural e antirracista? Como os integrantes do grupo se orientavam ou se embasavam para realizar essas ações? Quais ações lhes davam suporte para desenvolver esse trabalho, tendo em vista essa diretriz? Que práticas letradas eram realizadas nos eventos interacionais dos quais participavam e qual o papel desempenhado por elas nesse contexto de implementação de uma educação antirracista?

Representando dados: Mapeamento das entrevistas realizadas com as coordenadoras participantes deste estudo e dos eventos interacionais reunião de planejamento e formação docente para acessar o que fazem os membros dos NERER e como fazem, identificação e descrição de práticas letradas.

Analisando Eventos: Análise exploratória das atividades realizadas pelas coordenadoras dos NERER, estudo comparativo das atividades. Análise de domínio e construção de taxonomia para identificar os tipos de práticas letradas realizadas nos diferentes eventos, as demandas de letramentos do grupo e as oportunidades de aprendizagens construídas sobre a temática étnico-racial por meio das práticas letradas realizadas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024 (adaptado de Castanheira; Crawford; Dixon; Green, 2001).

De acordo com Green, Dixon e Zaharlic (2005), essa forma de representar a lógica em uso do pesquisador, pode ser aplicada na análise de questões específicas ou ainda para focalizar as ações realizadas por membros de um grupo. Logo, a adoção de uma perspectiva etnográfica para este estudo possibilitou a investigação da questão geral proposta, que foi: “Como práticas de letramento e uma educação antirracista estão articuladas na formação de professores implementada pelos NERER?”, cuja resposta se construiu a partir de processos iterativo-responsivo-reflexivos. Processos esses realizados nas diversas fases da pesquisa e representados no quadro 6 por meio de enquadramentos, em linhas contínuas e pontilhadas, que mostram as ligações entre eles.

Tendo em vista a lógica em uso da pesquisa, nos capítulos que seguem aprofundarei em cada um dos processos analíticos descritos no Quadro 5.

3 DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA À FORMAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS NERER NA RME-BH

*Enquanto seu discurso 'tá pronto na internet
Prenderam o neguinho ali na Praça Sete
Que 'tava pedindo dinheiro pra vender chiclete
Mas com playboy fumando um boldo ali ninguém se mete*

*Porque o pai é juiz e a mãe é delegada
Enquanto a mãe do neguinho é sua empregada
Um corre danado, maior agonia
E pega um busão lotado pra delegacia*

*Chegando na delegacia
A mãe do neguinho pergunta assim para o doutor delegado
Mas o que foi que ele fez pra estar algemado?
O doutor começa então a descrever o caso*

*É que ele é preto demais
Corre demais, fala demais, sorri demais
'Tá estudando demais, comprando demais
Viajando demais e assim não dá mais*

*Mas ele joga demais, dança demais
E canta demais, é bonito demais
'Tá se unindo demais, planejando demais
Assim ele vai passar o meu filho pra trás*

*Preto demais, preto demais
Pro terror de vocês
Os tempos de submissão do nosso povo
Estão com os dias contados
Vão tentar nos silenciar, nos forjar
Mas o nosso plano 'tá mais que traçado
Então só quem é negão
E tem muito orgulho de ser preto
E preto demais
Vai cantar assim,*

*É que eu sou preto demais, corro demais
Falo demais, sorrio demais
'To estudando demais, comprando demais
Viajando demais, eu só quero paz*

*Eu também joga demais, danço demais
Canto demais, sou bonito demais
'To me unindo demais, planejando demais
E vou fazer comer poeira os filhinhos de papai*

*É que sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Eu sou preto, ele é preto
Preto demais*

(*Preto Demais*, composição: Fernanda De Oliveira Bastos / Hugo Albuquerque Araújo, 2023)

Neste capítulo analiso a institucionalização do ensino da diversidade étnico-cultural nos sistemas de ensino. Procuo realizar esse debate situando a educação como uma das estratégias de resistência da população às práticas de exclusão e discriminação. Nesse processo, busco demonstrar como o racismo estrutural e institucional se impõe sobre as trajetórias de vida de mulheres e homens negros, tal como problematizado na letra da canção *Preto Demais*. Essa letra sintetiza em seus versos como se desvelam os processos de injustiça e de discriminação racial no Brasil.

A narrativa apresentada na letra da canção retrata o contexto das desigualdades raciais que caracterizam a sociedade brasileira. De um lado, uma mulher, trabalhadora doméstica e seu filho, um jovem estudante, preto demais, tentando sobreviver em meio às adversidades impostas pelo racismo estrutural, e do outro lado um jovem branco e herdeiro de um sistema de privilégios materiais e simbólicos que o beneficia e o isenta de qualquer processo de culpa ou responsabilidade.

De modo irônico, o tensionamento se dá em torno da disputa por espaços de poder e privilégio social. O jovem negro, ao traçar seu plano de ascensão por meio das artes, da cultura, da educação, passa a ameaçar o pacto narcísico da branquitude que, segundo Bento (2002, p. 12), “possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele.”

A partir desse contexto, abordarei ao longo deste capítulo a luta histórica dos movimentos sociais negros pelo direito à educação, bem como as conquistas desse movimento que transformaram suas pautas reivindicatórias em políticas públicas de ações reparadoras e afirmativas para a população negra no campo educacional e em outras esferas institucionais. Nesse horizonte, examino os aspectos que possibilitaram a configuração de um núcleo de estudo voltado para a efetivação do trabalho com a diversidade étnico-racial nas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Como parte do processo analítico, nas seções que seguem estabeleço uma análise exploratória do trabalho realizado pelos NERER, buscando contextualizar esse espaço de formação docente e o papel desempenhado por ele no processo de implementação de uma educação antirracista na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME-BH. Tendo em vista esse objetivo, demonstrarei, no decorrer deste capítulo, como os NERER se inserem em uma política de formação continuada e em serviço instituída na RME-BH, bem como analisarei as diretrizes que orientam o trabalho de formação atualmente realizado por seus integrantes. Considerando essa perspectiva, as análises aqui apresentadas serão orientadas pelas

seguintes perguntas: Qual a natureza do trabalho realizado pelos integrantes da GERER e dos NERER? Que diretrizes orientam os processos de formação realizados nos núcleos de estudos e com quais finalidades? Como os integrantes dos NERER desenvolvem o seu trabalho de formação?

Na seção 2.3 do capítulo metodológico, ao apresentar o contexto desta pesquisa, procurei situar os NERER entre as diversas unidades setoriais que compõe a SMED-BH e suas principais atribuições. Ao demonstrar como os NERER se inserem nessa estrutura organizacional, mencionei naquele momento a existência de uma rede institucional complexa voltada para a construção e execução da política educacional e pedagógica do município, articulada à política de promoção da igualdade racial.

Durante minha permanência em campo, um dos desafios vivenciados foi a dificuldade de compreender o funcionamento dessa rede, e o engendramento de ações para formatação do projeto educacional vigente na SME, projeto esse que abrange a formação para o trabalho com a diversidade étnico-racial. Além disso, precisei entender em que medida esses aspectos incidiam sobre o trabalho desenvolvido nos NERER, no sentido de se pensar, de modo situado, as práticas de letramento nesse contexto.

Para acessar essas informações e fornecer uma visão panorâmica dos aspectos conjunturais e políticos que culminaram na construção da política de formação continuada e em serviço vigente na RME-BH, procurei, conforme argumentou Heath (1983), traçar um histórico dos principais fatos envolvendo a construção do projeto pedagógico da rede e assim compreender as conexões existentes entre o passado e o presente social da instituição. Considerando esse ponto de vista, Heath (1983) propõe a reconstituição da história através de fontes documentais, relatos não oficiais, entrevistas e análise de artefatos como forma de acessar os antecedentes que possibilitaram a existência de espaços, tais como os NERER e, ao mesmo tempo, evidenciar princípios culturais que orientavam os modos de ser e fazer desse grupo social.

Essa perspectiva se alinha ao que se propõe neste capítulo, uma vez que o que aqui se pretende é propiciar uma visão do contexto histórico no qual os NERER se inserem e a partir dele evidenciar princípios e diretrizes que embasam o conhecimento cultural construído pelo grupo, na sua relação com as práticas de letramento realizadas nos processos formativos. Para a condução desse processo, analisei a legislação federal e municipal que trata da formação continuada de professores e da formação para implementação de uma pedagogia da diversidade. Além da pesquisa documental, também foram analisados relatos e entrevistas concedidas pelos

participantes da pesquisa, visando propiciar um panorama da política de formação continuada e em serviço instituída na rede.

Para iniciar, apresento na seção 3.1 o Centro de Aperfeiçoamento do Professor – CAPE –, setor da SMED responsável pela construção de uma política de formação para a RME. Abordarei os aspectos que culminaram na sua criação e as ações por ele desempenhadas. Nas seções seguintes, analisarei como o CAPE baliza os processos formativos dos professores da RME e demonstrarei como se dá a relação entre o CAPE e os NERER no que diz respeito à formação dos docentes para o trabalho com a temática da diversidade étnico-racial.

3.1 A criação do CAPE e a configuração de uma política de formação continuada da RME-BH

O primeiro registro nas minhas notas de campo a respeito do Centro de Aperfeiçoamento do Professor, daqui em diante CAPE, ocorreu em 06 de fevereiro de 2022, data que recebi da GERER a resposta ao meu pedido de autorização para conduzir a pesquisa de doutorado junto aos NERER. O nome foi citado em uma mensagem de e-mail enviado por Maria Firmina, que à época estava à frente da GERER. No texto, havia uma explicação sobre os protocolos a serem seguidos para a realização de pesquisas na rede e, junto a essas informações, Maria Firmina também disponibilizou um *link* de acesso ao CAPE³², em que constava um detalhamento dos procedimentos a serem realizados por pesquisadores.

Ao retomar esses acontecimentos, refleti que naquele momento não considerei as possíveis relações existentes entre esse processo de autorização para pesquisas realizado pelo CAPE e as atividades conduzidas pelos NERER. Tampouco ao buscar uma maior compreensão das ações formativas realizadas pelos núcleos, também não se evidenciou para mim a natureza dessa relação, ou mesmo se esse procedimento seguia um *ethos* instituído dentro da Secretaria de Educação. Após meu exame de qualificação, fui incentivada a examinar esse aspecto, considerando o histórico que possibilitou as condições propícias para efetivação de um espaço de formação continuada e em serviço na rede.

³² O CAPE avalia, dentre outras demandas, a pertinência das pesquisas a serem realizadas nas escolas da rede ou junto às equipes das DIRE ou da SMED. Esse processo de avaliação é vivenciado por todo pesquisador que deseja desenvolver pesquisas junto à rede. Em linhas gerais, o processo envolve a apresentação de documentação (carta de apresentação escrita pelo orientador, cópia do projeto de pesquisa e preenchimento de um formulário *on-line*) e o consentimento da(o) unidade/setor onde a pesquisa se realizará. Após deferimento, são enviados os termos de anuência da SMED e a carta de apresentação para o pesquisador(a). O detalhamento desse processo pode ser acessado no seguinte endereço eletrônico: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/pesquisa-na-rmebh>

Meu ponto de partida foi retomar os dados sobre a estrutura organizacional da SMED para identificar como o CAPE estava posicionado em relação aos demais setores que compunham a secretaria e as relações hierárquicas entre eles. A minha expectativa era que o formato organizacional pudesse sinalizar como a formação dos professores era pensada na rede e os princípios que orientavam essa diretriz. A estrutura orgânica da SMED está disponível no Decreto 16.690/2017 (Belo Horizonte, 2017), o qual sofreu algumas alterações pelo Decreto 18.622/2024 (Belo Horizonte, 2024). As referidas leis dispõem sobre a forma de organização da Secretaria, bem como detalha a composição de seus 18 setores, tal como sintetizado abaixo:

- I – Gabinete;
 - II – Assessoria Jurídica;
 - III – Assessoria de Comunicação Social;
 - IV – Assessoria de Programas e Projetos Educacionais;
 - V – Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação;**
 - VI – Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade;
 - VII – Subsecretaria de Planejamento, Gestão e Finanças;
 - VIII – Subsecretaria de Articulação da Política Pedagógica:**
 - IX – Diretoria de Planejamento Estratégico e Gestão da Informação;
 - X – Diretoria Regional de Educação Barreiro;
 - XI – Diretoria Regional de Educação Centro-Sul;
 - XII – Diretoria Regional de Educação Leste;
 - XIII – Diretoria Regional de Educação Norte;
 - XIV – Diretoria Regional de Educação Nordeste;
 - XV – Diretoria Regional de Educação Noroeste;
 - XVI – Diretoria Regional de Educação Oeste;
 - XVII – Diretoria Regional de Educação Pampulha;
 - XVIII – Diretoria Regional de Educação Venda Nova.
- (Belo Horizonte, 2017, n.p. Grifos meus.)

Ao examinar essa estrutura organizacional, foi possível visualizar como estavam dispostas as principais atribuições da SMED, a forma de descentralização do trabalho bem como as relações de subordinação entre as unidades setoriais. Conforme expresso na legislação (Belo Horizonte, 2017), o gabinete, as assessorias e os centros são unidades centrais no que se refere à normalização e orientação técnica. Já as subsecretarias e as diretorias são responsáveis pelos procedimentos de elaboração, coordenação, execução e monitoramento de políticas e diretrizes. As subsecretarias podem ainda se subdividir em diretorias e gerências, que em um modelo esquemático poderia ser representado conforme Figura 9.

Figura 9 - Esquema da estrutura organizacional da Subsecretaria de Articulação da Política Pedagógica – SUPPPED



Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto 16.690/2017.

A análise desse modelo organizacional apontou, inicialmente, dois princípios estruturadores da política de formação adotada no município. Um desses princípios seria a centralidade do CAPE no estabelecimento de uma política de formação como constitutiva do projeto educacional da RME, e o outro princípio seria a não subordinação do CAPE à Subsecretaria de Articulação da Política Pedagógica – SUPPPED. Tendo em vista o papel da SUPPPED de coordenar e executar a política pedagógica do município, ações que em princípio também envolveriam a qualificação profissional, chamou a atenção o fato de os aspectos relativos à profissionalidade serem estabelecidos em uma unidade setorial distinta.

No intuito de propiciar uma visão mais ampliada desses aspectos e de como eles se articulavam para configurar uma política de formação, passei a considerar em que medida esse modelo organizacional refletiria e sinalizaria as bases que fundamentavam a concepção de profissionalização adotada pela rede municipal. Para estabelecer essa reflexão, procurei acessar os fatores que resultaram na criação do CAPE, a fim de conhecer seus eixos centrais e finalidades. Nessa nova etapa da análise foi necessário retroceder a um período anterior ao CAPE, envolvendo uma série de acontecimentos que culminaram na sua criação.

Destacarei, mais detalhadamente, os anos entre 1989 e 1991, por ter sido nessa época que se intensificaram na rede os movimentos em prol da implantação de uma gestão democrática e de autonomia pedagógica. Conforme descrito no Relatório de Atividades da Prefeitura de Belo Horizonte (Belo Horizonte, 1989/1991), nesse período as escolas vivenciaram a primeira eleição direta para diretores e vice-diretores, estabeleceu-se a participação da comunidade escolar por meio das assembleias escolares e dos colegiados, bem como se instituiu o Projeto Pedagógico da Escola e a construção coletiva das linhas de trabalho. Em relação ao corpo docente, foi reestabelecido o cumprimento da jornada de trabalho direcionando 20% da carga-horária do professor para se dedicar ao projeto da escola, e deu início ao processo de valorização profissional com a elaboração do plano de cargos e salários. Além disso, passou-se a assegurar a participação em cursos, seminários, congressos e a liberação do professor para atualização profissional em pós-graduação (mestrado/doutorado).

Desse modo, a proposta de construção de um espaço voltado para o aperfeiçoamento dos docentes foi se consubstanciando em meio a esse movimento de transformação das escolas do município de Belo Horizonte, e sua concretização se deu a partir das deliberações do “I Congresso Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino” realizado na década de 1990³³. Para Valadares (2008), a realização do congresso foi uma forma de legitimar as mudanças em curso, e foi nesse espaço de articulação político-educacional que se definiram as bases para elaboração da política de formação a ser adotada para os professores da RME.

O CAPE foi criado pelo Decreto nº. 6.991 de 10 de outubro de 1991, com a finalidade de,

[...] promover o crescimento profissional, político e social dos profissionais da Educação. Se [*sic*] constitui de um espaço de trabalho permanente onde funciona oficinas de alfabetização, Integração Curricular, Português, Literatura, Ciências, Matemática, Geografia, História, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação Física, Educação Artística. (Belo Horizonte, 1989/1991, p. 12).

Em seu desenho inicial, o CAPE foi concebido como uma unidade de ensino a ser gerida por um diretor e um vice-diretor. A direção seria responsável por constituir uma equipe multidisciplinar que estaria à frente dos processos formativos.

A ênfase dada à profissionalidade e à atuação política e social dos docentes se alinhava ao ideal de renovação pedagógica desencadeado no Brasil no final da década de 1970. Nesse

³³ O I Congresso Político-Pedagógico foi realizado no final do ano de 1989 e entre fevereiro e abril de 1990, com a finalidade de definir, por meio de uma ação participativa e democrática, as linhas universais a serem seguidas pelas escolas da RME (Belo Horizonte, 1989/1991). Com base em Valadares (2008), na fase preparatória foram debatidos os temas no interior das escolas e apresentadas as sínteses, essas por sua vez se constituíram em documentos regionais. Na fase final, ocorreu a plenária com participantes de todos os segmentos das escolas.

período, recrudesceram-se as ações dos movimentos sociais que exigiam políticas públicas capazes de equacionar fatores estruturais, tais como desemprego, empobrecimento das famílias, vulnerabilidade social de crianças e adolescentes, problemas sociais que vinham impactando cada vez mais as camadas populares. Aliava-se a isso a deflagração dos processos de luta sindical dos profissionais da educação que reivindicavam a institucionalização das demandas educativas. Esse conjunto de fatores contribuiu significativamente para se colocar em xeque uma visão de escola tradicional e sua estrutura excludente.

As críticas direcionadas ao modelo escolar vigente foram reforçadas pela constatação do quanto as práticas escolares se distanciavam da realidade dos estudantes e de suas comunidades, ou seja, essas práticas além de inadequadas se mostravam pouco efetivas para intervir na realidade educacional. Foi em meio a esses acontecimentos, que um número significativo de profissionais da rede buscou, além de um posicionamento contrário ao *status quo*, implementar ações educativas diferenciadas e não previstas nos modelos tradicionais de ensino como forma de intervir no fracasso da escola.

As iniciativas adotadas, de caráter plural e mais voltadas para as especificidades de cada instituição de ensino, mesmo gerando resultados mais positivos, ficaram marcadas na rede municipal como práticas transgressoras, uma vez que essas estavam na contracorrente do “ordenamento institucional vigente” (Belo Horizonte, 1994, p. 13). Isto é, essas práticas foram consideradas como não oficiais tendo em vista que a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino – Lei nº. 5.692/1971³⁴, em vigor naquele período, coibia qualquer possibilidade de mudança, seja na estrutura curricular, seja na organização do tempo escolar.

É nesse contexto que também se destaca um outro evento histórico importante e profundamente ligado à instituição de uma política de formação para o município, que foi a implementação do Projeto Escola Plural³⁵ em 1994. Esse projeto representou uma resposta política aos anseios dos professores por uma nova concepção de educação, delineada em uma

³⁴ A Lei nº. 5.692/1971 foi promulgada em 11 de agosto de 1971, no período da ditadura, instituída por governo militar após tramitação sumária no Congresso, essa lei fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Ela foi revogada em 1996 com a promulgação da Lei nº. 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

³⁵ A experiência da Escola Plural, apresentada pelo município de Belo Horizonte em 1994, teve a coordenação e orientação do professor Miguel González Arroyo. Em linhas gerais, a proposta construída coletivamente por representantes dos variados segmentos da educação orientou-se pelos seguintes pressupostos: pluralidade das experiências emergentes na RME, direção coletiva captada a partir dessas experiências e propostas de intervenção na estrutura escolar. Desde a sua implementação, a Escola Plural tem sido foco de estudo nas mais diferentes áreas (Currículo, Políticas Públicas, Gestão e Avaliação, dentre outras). Os diferentes argumentos produzidos a respeito do processo de criação, implementação e resultados relativos a essa experiência podem ser acessados em estudos tais como, Dalben (2000); Pereira (2002); Valadares (2008); Ferreira (2009), entre outros.

proposta pedagógica coletiva para a rede e que pudesse, ao mesmo tempo, refletir as singularidades de cada realidade de ensino. Buscava-se por meio desse projeto apresentar um retrato da educação da RME, ressaltando-se o caráter plural e legítimo das práticas emergentes.

O detalhamento do projeto Escola Plural apresentado em Belo Horizonte (1994) demonstra que esse se alicerçava sobre quatro núcleos centrais. O primeiro núcleo, denominado eixos norteadores da Escola Plural, teve por foco fornecer uma visão das práticas emergentes nas escolas da rede, em uma concepção de educação e em uma visão de escola diferente dos modelos culturalmente aceitos.

Na proposta, as práticas emergentes constituíram os eixos norteadores da Escola Plural, o que possibilitou uma nova organização dos tempos e espaços escolares. Nesse sentido, os eixos norteadores era a base sobre a qual se estruturou o modelo educacional proposto pelo município. Esses eixos estavam organizados em 9 princípios fundamentais, sendo eles:

- 1) a intervenção coletiva mais radical (redução da evasão, da reprovação e da repetência, vistos como formas de exclusão ainda presentes na sociedade);
 - 2) a sensibilidade com a totalidade da formação humana (incorporação de outras dimensões da formação humana, maior sensibilidade à diversidade de culturas, identidades, saberes e resgate da função socializadora da escola);
 - 3) a escola como tempo de vivência cultural (ampliação de espaços culturais para vivências coletivas, recriação e expressões culturais);
 - 4) a escola como experiência de produção coletiva (construção coletiva do cotidiano da escola);
 - 5) as virtualidades educativas da materialidade da escola (redefinição da estrutura e organização da escola);
 - 6) a vivência de cada idade de formação sem interrupção (nova concepção de tempo e espaços escolares);
 - 7) a socialização adequada a cada idade/ciclo de formação (força socializadora e formadora do convívio entre estudantes de mesma idade ou ciclo de idades de formação) e;
 - 8) a nova identidade da escola e a nova identidade de seu profissional (defesa da escola pública democrática e da capacitação profissional permanente em serviço).
- (Belo Horizonte, 1994)

Quanto ao segundo núcleo da Escola Plural, esse se voltava para a organização do trabalho defendendo uma nova organização do tempo e espaços escolares. O tempo escolar seria “[...] organizado em fluxos mais flexíveis, mais longos e mais atentos às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos socioculturais” (Belo Horizonte, 1994, p. 26). A partir dessa concepção, foram implementados os ciclos de formação básica e o tempo do professor para estudos e planejamento.

Já o terceiro núcleo da Escola Plural tinha por foco os conteúdos e os processos educativos visando reorientar formas de ensinar e de aprender. O ensino e a aprendizagem deixaram de ser um fim em si e passaram a ser compreendidos como um processo articulado à experiência vivida (restabelecimento da relação entre disciplinas curriculares e os temas contemporâneos). E por fim, em relação ao quarto e último núcleo da Escola Plural, tratou-se dos aspectos referentes à avaliação. Na concepção apresentada, a prática avaliativa foi ressignificada, rompendo-se com a perspectiva de avaliar para classificar, para se compreendê-la em um caráter mais formativo e contínuo.

Em síntese, o projeto Escola Plural representou a proposta político-pedagógica desenhada para o município de Belo Horizonte em 1994 e formulada com a finalidade de atender às demandas dos movimentos sociais e do coletivo de trabalhadores em educação da rede. Esses movimentos de luta, a partir dos anos finais da década de 1980, com o avanço do processo de redemocratização do país, passaram a intensificar as ações em prol de uma escola democrática, culturalmente diversa e inclusiva (Belo Horizonte, 1994; Gomes, 1997; Valadares, 2008).

A pauta reivindicatória construída por meio dessa correlação de forças teve como tônica, no plano macro, a ampliação da função social da escola, mais especificamente no que concernia ao aumento da oferta de vagas, a melhoria da qualidade dos serviços prestados e a proposição do ensino em tempo integral. E no plano micro, no interior das escolas, o coletivo de professores reivindicava por maior autonomia pedagógico-administrativa, tempo para estudos, tempo para pesquisa, tempo para produções coletivas e formação em serviço.

A implantação da Escola Plural em Belo Horizonte representaria a concretização de um ideal de escola pública de qualidade, democrática, plural, sem discriminação e capaz de assegurar à população o acesso às vagas sem qualquer distinção de classe, gênero ou raça. As conquistas alcançadas, tais como, a gestão democrática, a eleição direta de diretores e de membros dos conselhos escolares, a formação continuada em serviço e a valorização profissional geraram expectativas positivas quanto ao estabelecimento de um novo ideal de educação no município.

Para Miranda (2007), além desses avanços, outro diferencial da rede era o corpo docente. Já naquele período as escolas contavam com um corpo docente qualificado, com quase 80% dos profissionais graduados e estáveis na carreira³⁶, ampliando-se, assim, as possibilidades

³⁶ A partir dos anos 1990, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte estabeleceu como política de admissão de professores o concurso público. A rede tem como prerrogativa não realizar a contratação de docentes por meio de processos seletivos simplificados.

de um maior engajamento com o projeto educacional instituído. Desse modo, a RME reunia muitos dos condicionantes para se alavancar um novo modelo de escola no município, rompendo-se definitivamente com uma tradição de escola elitista e excludente.

Contudo, algumas limitações e falhas identificadas ao longo do processo de implementação da proposta geraram críticas e resistência entre professores e entre a comunidade escolar quanto à sua efetividade. No estudo de Ferreira (2009) sobre a visão de gestores e professores em relação à Escola Plural, ela apontou como falhas a ausência de orientações específicas sobre como conduzir no interior das escolas mudanças que se contrapunham radicalmente às práticas vigentes. Muitos gestores e professores, por não saberem o que fazer e como fazer, mantiveram inalteradas suas antigas práticas, o que conflitava diretamente com as novas diretrizes. Além disso, havia a crítica às formações realizadas que, na visão dos docentes, eram de cunho mais generalista, quando o coletivo demandava por formações mais pontuais sobre as ações de implementação.

Conforme discutido no início desta seção, um dos eixos norteadores da Escola Plural se fundamentava no estabelecimento de práticas pedagógicas inovadoras e mais alinhadas a uma visão de escola cidadã. Entretanto, esse posicionamento não era unânime entre os professores da rede, uma vez que muitos deles ainda permaneciam no conservadorismo e na defesa de um ensino tradicional, pautado no mérito e na classificação, enquanto outros, por sua vez, demandavam mais tempo para assimilar a proposta. Essas divergências geraram insatisfações e recusas por parte de um grupo significativo de docentes quanto às mudanças a serem realizadas.

Uma outra falha gerada nesse processo, na visão de gestores da rede que atuaram na elaboração do projeto, foi a decisão pela implantação da proposta de modo concomitante em todas as escolas da rede, e não em etapas. Essa forma de condução, apontada como abrupta, impossibilitou um melhor acompanhamento e assessoria na implementação do projeto, bem como um controle mais efetivo para se avaliar os resultados alcançados e a identificação de possíveis problemas gerados.

Além disso, havia ainda a visão do projeto Escola Plural como uma construção hierarquizada, uma vez que a Secretaria de Educação centralizou grande parte das ações de elaboração e implantação. Para os professores, isso trouxe implicações quanto ao fazer pedagógico, pois àqueles que já realizavam as chamadas práticas emergentes nas suas salas de aula, desenvolveram um sentimento de insegurança e de perda da autoria. De acordo com Dalben (2000), as diretrizes da Escola Plural interferiram no formato e no estilo das atividades que eram desenvolvidas, gerando resistências entre os docentes.

Quanto aos pais e aos estudantes, a percepção a respeito da Escola Plural e que se tornaria muito difundida era de que as escolas da rede municipal aprovavam os estudantes independente da aprendizagem ter se efetivada ou não. Isso gerou insatisfação por parte da comunidade, especialmente em escolas situadas nas regiões das camadas médias da população que tinham como modelo de escola a tradicional e buscavam um formato mais próximo aos adotados por escolas privadas. Para Miranda (2007, p. 71), “a implantação do mecanismo de retenção ao fim de cada ciclo não foi feita como deveria e não foi capaz de tranquilizar os pais.” De fato, faltou explicitar como seria feito o acompanhamento das aprendizagens e como seria avaliada a progressão das aprendizagens, uma vez que a ideia de não reprovação era a mais reforçada pelo senso comum.

Por fim, incluía-se entre as possíveis falhas do processo de implementação da Escola Plural as modificações de algumas de suas diretrizes e os processos de descontinuidade. Entre 1993 e 1997, período de implantação do projeto, esteve à frente da prefeitura Patrus Ananias do Partido dos Trabalhadores. A gestão foi considerada exitosa por estabelecer para a administração pública novos critérios de planejamento e tomada de decisões. A educação foi considerada pauta prioritária de governo, dando-se ênfase ao novo programa pedagógico e destinando-se recursos para a ampliação do quadro do magistério, para a construção e reforma de escolas, para o aumento de matrículas e para a formação dos professores. Com a mudança de gestão da administração pública municipal e a nomeação do governo de oposição, o projeto Escola Plural foi encerrado em 1997.

Após contextualizar os principais aspectos envolvendo o processo de criação e de implementação da Escola Plural, bem como os principais fatores que conduziram à interrupção da proposta, na próxima subseção retomo a discussão sobre o CAPE para demonstrar como ele atuou na conformação da política de formação da rede.

3.1.2 A institucionalização do CAPE como um dos pilares da Escola Plural

O CAPE representou a institucionalização das demandas docentes no que dizia respeito a avançar em um projeto de escola democrática, diversa e de qualidade atrelado à necessidade de valorização profissional. Assim, as ações formativas do CAPE se alinhavam aos princípios da Escola Plural, reafirmando-se por meio de suas diretrizes, uma visão de escola como espaço privilegiado para formação e produção de conhecimento, uma concepção de profissionalização docente ancorada na prática reflexiva, na autoformação/autoatualização e na pedagogia do engajamento (Freire, 1996; Pimenta, 1999, hooks, 2013), uma perspectiva de valorização de

modelos formativos em um formato mais horizontalizado, tal como ocorria nos processos de formação continuada colaborativa em serviço (Candau, 1996; Imbernón, 2010; Soares, 2014), bem como em uma visão do CAPE como um centro formador de formadores (Belo Horizonte, 1991).

A execução dessas diretrizes se realizava por meio de uma equipe definida a partir de critérios normatizados em editais específicos, divulgados conforme demanda ao final de cada semestre. De acordo com a Portaria SMED nº. 003/1995, a lotação no CAPE teria a duração máxima de quatro anos, assegurando-se os direitos e vantagens referentes aos cargos de origem. A permanência no cargo assumido seria definida por meio da avaliação de desempenho do servidor, realizada por comissão constituída pela SMED e presidida pelo diretor do Centro. Cessado o período de lotação no CAPE, o profissional retornaria à sua unidade de origem, resguardando-se seu posicionamento na lista de acesso.

Desse modo, a definição dos critérios de seleção da equipe do CAPE visava a alternância do quadro de profissionais, como forma de se garantir uma visão da rede construída pelos atores da própria rede. Essa era uma forma de identificar demandas, carências, considerando-se o ponto de vista dos que vivenciavam esses desafios no dia a dia, no interior das escolas e, a partir deles, construir possibilidades de intervenção que retornariam às escolas em forma de assessoria, cadernos temáticos e outras publicações.

Ao longo de sua atuação no CAPE, os ocupantes do cargo vivenciavam processos formativos ao mesmo tempo em que participavam dos processos de acompanhamento das escolas da rede e dos processos de formação. Desse modo, esses profissionais passavam a realizar as formações dos professores que estavam nas salas de aula, orientando suas ações com base nas demandas de cada contexto de ensino. Em linhas gerais, essas ações se realizavam por meio da formação continuada de longa e curta duração, do incentivo à produção acadêmica a ser divulgada em publicações internas, de ações nas escolas envolvendo oficinas e acompanhamento sistemático, dos ciclos de debates, da realização de eventos diversos, de fóruns e de grupos de trabalho.

Esse formato inicial se manteve até por volta da primeira década de 2000, quando o CAPE começou a passar por mudanças. Compreender as novas configurações que o CAPE assumiu foi particularmente desafiador, pois mesmo tendo as participantes da pesquisa disposição para informar, havia um certo cuidado quanto aos relatos e quanto às informações veiculadas; somava-se a isso a ausência de registros para acesso público³⁷. Assim, referente ao

³⁷ Durante a fase de análise dos documentos a respeito do Centro de Aperfeiçoamento do Professor – CAPE – foi encontrado o estudo de Rahme (2002), que analisou a trajetória dos profissionais da rede que atuaram no CAPE

período de 2009 a 2017 constatou-se uma lacuna relativa à identificação da equipe gestora e aos critérios de admissão, tampouco foram identificados registros quanto à atuação do CAPE nesse intervalo de tempo. Um dos motivos pode estar relacionado ao fato de o setor está diretamente ligado ao gabinete do secretário de educação e, nesse sentido, pressupõe-se um alinhamento a política adotada em cada período de governo.

Em relação à configuração atual do CAPE, há uma direção e vice direção definida pelo gabinete e a equipe é composta por professores graduados em pedagogia, que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental. A seleção dos membros é formalizada por meio de convites ou por pedido de adesão, ou seja, quando o próprio servidor se coloca à disposição para integrar a equipe. Para atuar na gestão, o profissional deve apresentar habilidades de articulação e experiência de formação.

Em relação às linhas de atuação e aos critérios de seleção dos membros da equipe, essas seguem uma orientação diferente do processo descrito no Decreto de 1991. Uma das mudanças mais expressivas que pude constatar no campo de pesquisa e depois confirmar em entrevista com a atual diretoria do CAPE, foi a mudança de *status*. O CAPE deixou de atuar como uma unidade de ensino, ou “escola de formação” conforme relatado em entrevista concedida pela direção, em junho de 2024, para assumir o papel de articulador.

Essa nova configuração trouxe implicações para a continuidade da política de formação da rede, uma vez que o CAPE assumiu um viés mais burocrático, se distanciando do trabalho formativo realizado diretamente com os professores da rede. Hoje, a equipe é responsável pelo aperfeiçoamento profissional de todos os servidores da Educação Básica, o que envolve processos de natureza distinta. Ou melhor, os vários segmentos da educação, com suas diversas demandas, requerem dos formadores diferentes expertises. Desse modo, a solução adotada foi o estabelecimento de parcerias com os setores da administração, como forma de se conhecer as especificidades de cada grupo e assessorar nos processos envolvendo o aperfeiçoamento profissional, seja por meio de consultorias, seja na organização, ou seja, ainda na disponibilização de estrutura.

Alguns fatores podem ter conduzido a essa descaracterização, os quais se infere estejam relacionados ao desmonte da estrutura do CAPE e à visão de política de formação adotada pela

entre 1991 e 2000. Como fontes virtuais foram acessados portarias e decretos, um site do CAPE contendo seu histórico e equipe no período de 2002 e disponível no link: <http://www.pbh.gov.br/smed/cape/ocape/index.php>. Sobre a atuação do CAPE nos últimos 5 anos, há informações no site oficial da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, contendo materiais sobre a política pedagógica adotada na RME no período da Pandemia do Covid-19, ações formativas e eventos realizados. Esses dados estão disponíveis em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/cape>. Data de acesso: 01/05/2024.

administração municipal. A direção do CAPE citou como um aspecto de dificuldade a equipe reduzida. Hoje, o CAPE conta, além da direção e da vice-direção, com cinco profissionais denominados de equipe técnica e dois estagiários. Esses profissionais atuam em diferentes frentes de trabalho, que envolve desde o ensino até as políticas intersetoriais. Um outro aspecto também ligado a essa nova funcionalidade do CAPE seriam os processos de descontinuidade das políticas, uma vez que essas estão sujeitas à alternância de poder. Há que se ressaltar que entre abril de 2023 e abril de 2024, em um intervalo de um ano, estiveram à frente da SMED cinco secretários diferentes. Essa rotatividade na pasta, em um curto período de tempo, impactou diretamente na continuidade do trabalho realizado pelo CAPE.

Ao reconstituir esse histórico, foi possível acessar princípios e valores que alicerçavam a política de formação instituída na rede. O primeiro deles seria a concepção de formação continuada em serviço como um direito assegurado e a visão da escola como *locus* privilegiado de formação e de produção de conhecimento. Um segundo princípio seria a perspectiva de formação colaborativa e crítica entre pares, visando ao desenvolvimento profissional de formadores e de professores em formação. E um terceiro princípio seria o conhecimento aprofundado sobre a rede construído pelos próprios profissionais da rede, algo a ser alcançado ao se considerar as especificidades e demandas dos vários contextos de ensino.

A identificação desses princípios e valores também demonstrou como eles direcionavam as linhas de ação adotadas pela política de formação da RME, o que envolvia experiências formativas diversificadas propiciadas aos professores da rede e a definição de critérios para seleção de formadores. Tendo em vista esses aspectos, na próxima seção analiso a natureza do trabalho realizado pelos integrantes da(os) GERER/ NERER e os dispositivos legais que tratam da exigência do trabalho com a diversidade étnico-racial nas instituições de ensino, na sua relação com a política de formação continuada e em serviço vigente na RME.

3.2 A formação para a diversidade étnico-racial na RME e o alinhamento com a perspectiva de formação continuada em serviço

Com a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornou-se mandatório para os sistemas de ensino incorporarem de forma representativa o ensino da diversidade, de modo que os currículos escolares passassem a refletir a pluralidade étnico-racial existente na sociedade brasileira. As referidas leis configuram-se entre os dispositivos legais de ações afirmativas para a população negra, e se inserem na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Brasil, 2003b).

Para impulsionar mudanças significativas na realidade vivenciada pela população negra e indígena, foi pensado um conjunto de diretrizes e ações a serem executadas em curto, médio e longo prazo. Dentre elas, destaca-se, no campo educacional, a adoção de políticas de cotas nas universidades, a implantação de currículos escolares nos termos da Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como a capacitação de professores para atuar na promoção da igualdade racial.

Em relação à capacitação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) definiram como linha de ação a articulação entre as Instituições de Ensino Superior – IES, os Centros de Pesquisa, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEAB e as escolas, para a criação de programas de formação continuada. Os primeiros processos formativos aconteceram em 2008, por meio do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra – UNIAFRO, em instituições que possuíam os NEAB ou grupos correlatos.

Inicialmente, os NEAB, instituídos em IES, foram os que assumiram o tema, realizaram a formação inicial e continuada dos professores, promoveram cursos de elaboração de materiais didáticos para as salas de aula e promoveram a condução de estudos e pesquisas. Desde então, essas formações estiveram mais vinculadas à academia e não foram encontrados dados disponíveis sobre a atual configuração da formação docente com foco na diversidade étnico-racial em outras redes municipais de educação.

A existência de lacunas referentes aos dados da política de promoção da igualdade racial é algo que tem sido apontado pelo Movimento Negro como um fator que fragiliza a implementação do marco legal. Considerando a relevância da crítica, o governo federal criou a ferramenta “Diagnóstico Equidade – Instrumento de Diagnóstico e Monitoramento da Implementação da Lei 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008”, criada pela SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultas, Diversidade e Inclusão do MEC. Trata-se de uma ação recente, iniciada em abril de 2024, com a finalidade de se compreender o real cenário de implementação das referidas leis nos municípios brasileiros. A partir desse diagnóstico, o governo pretende conhecer o que foi realizado e articular novas ações no sentido de efetivar uma educação antirracista no país.

Desse modo, as informações relativas aos sistemas de ensino têm sido divulgadas por iniciativa de grupos/núcleos de pesquisa antirracistas em encontros, fóruns e seminários sobre educação e relações étnico-raciais. Como um exemplo, cito o Encontro Transfronteiriço de Educadoras e Educadores Antirracistas promovido pela Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, realizado em 04 de

abril de 2022. Participaram desse encontro integrantes da coordenação ampliada dos núcleos, apresentando o desenho da política de promoção da igualdade racial no município de Belo Horizonte, a coordenação pedagógica da Escola Maria Filipa de Salvador, apresentando o currículo da primeira escola afro-brasileira em território nacional e a representante da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias divulgando as redes de etnoeducação, entre outros participantes.

Essas experiências demonstram como outras localidades têm respondido às diretrizes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, no sentido de se implementar uma educação antirracista no país. Entretanto, o que se observa é que a exigência de reformulação dos currículos tem sido particularmente um desafio para as instituições de ensino, dada a predominância de uma visão padronizadora estabelecida na perspectiva de um currículo monocultural, que impõe o silêncio e a negação das diferenças étnico-raciais. Inegavelmente, as práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, reproduzidas no interior das escolas, vêm sendo endossadas por uma lógica de ensino que se constrói a partir de uma matriz epistemológica de caráter etnocêntrico, eurocêntrico e colonizador.

Desse modo, pensar a descolonização no campo da educação pressupõe antes compreender o domínio de uma mentalidade colonizadora na forma de se conceber a escola e na prevalência de um modelo organizacional voltado para atender aos grupos hegemônicos na manutenção de seus privilégios. Segundo Candau (2016), as novas configurações da colonialidade na modernidade foram reeditadas pela globalização capitalista hegemônica que impôs ao mundo uma lógica homogeneizadora, ocidental e neoliberal e de horizonte único de desenvolvimento. Para a autora, a colonialidade seria uma espécie de força ubíqua, enraizada nas mentes, no imaginário social, nas subjetividades dos sujeitos, nas culturas, nas epistemologias, incutida em toda a estrutura social com a finalidade de anular a existência do outro, visto como um ser diferente e inferior.

Contrapor-se a essa lógica envolveria estabelecer processos de descolonização, isto é, criar outras lentes capazes de realizar a leitura de um sistema-mundo assimétrico e hierarquizado onde se predomina o privilégio branco, europeu, ocidental e patriarcal sobre os grupos sociais subalternizados e racializados. Na visão de Candau,

a descolonização seria reconhecer esses processos de colonização a que estamos submergidos e suas consequências e, por outro lado, denunciar as relações de assimetria, desigualdades, negação do “outro” que são reforçadas e provocadas por esse processo e privilegiar – para se conseguir uma lógica diferente - o que acontece no que poderíamos chamar de as “margens” desse sistema, as zonas do “não reconhecimento”, “do não ser”, “do não saber” daqueles e daquelas que são

negados/as pela lógica dominante para, então, poder visibilizar esses sujeitos e essas outras e diferentes formas de “poder”, saber” e “ ser” que assumem outras lógicas e cosmovisões para, a partir daí, poder se situar e transformar a realidade. (Candau, 2016, p. 6).

Essa seria uma ação que evoca os movimentos de resistência e de lutas históricas por reconhecimento e valorização de outras formas de existência e de saberes, para se desconstruir paradigmas e criar uma nova mentalidade, em que a escola desempenharia um papel formativo imprescindível. Assim, compreende-se uma proposta de educação antirracista como descolonizadora, como plural quando essa estabelece possibilidades de se ir além da equidade e da afirmação de direitos, para se alcançar um projeto de sociedade fundamentado em outros marcos civilizatórios.

Ao trazer esses aspectos, procuro contextualizar os desafios vivenciados pelos NERER para efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na rede de ensino, dada a complexidade envolvendo o estabelecimento de processos de desconstrução e transformação contínuos das formas de se pensar a escola e as relações-mundo. Outrossim, considera-se em meio às mudanças em curso, o quão complexo é estabelecer um modelo de formação continuada que implique também na construção de um perfil profissional em que o professor possa assumir as diferenças como potencialidades, atuar na desconstrução da colonialidade nas formas de ser, poder e conhecer e colocar em xeque modelos ultrapassados e visões de mundo.

No que diz respeito à RME, a proposição de um projeto político-pedagógico em prol de uma escola plural já continha em si as bases para se pensar em uma escola pluriétnica. Conforme argumentou Gomes (1997), o fato de existir na rede um olhar para a diversidade cultural, contribuiu de modo significativo para o alinhamento e a implementação de uma escola compromissada com a educação étnico-racial. Na análise realizada pela autora sobre o trato pedagógico da diversidade cultural na rede de ensino, ela identificou como avanço importante a dimensão dada à escola como um espaço sociocultural e à dimensão dada aos sujeitos sociais como atores políticos, dotados de identidades diversas. Essa ênfase dada às dimensões política, social e cultural de certo modo apontava para as bases que orientariam a abordagem da diversidade no projeto político-educacional idealizado.

Os argumentos apresentados por Gomes (1997) forneceram algumas chaves de acesso para se pensar os NERER em uma conjuntura que envolvia tanto a política de formação continuada da RME quanto a formação para o trabalho com a diversidade étnico-racial. Uma das chaves seria o perfil profissional docente, em que se destacava uma postura de luta coletiva que refletia o próprio histórico de mobilizações na rede. Uma outra chave seria o ativismo dos

profissionais que se identificavam com os movimentos sociais de Belo Horizonte e fomentavam no espaço da escola o debate sobre pautas políticas.

Para examinar esses aspectos, passo a apresentar os NERER, de modo a propiciar um panorama da história em torno da sua criação e das formações realizadas. Na sequência, analisarei os princípios que embasavam essas ações, considerando possíveis reverberações da política de formação continuada desenvolvida na rede com as diretrizes do trabalho instituído nos núcleos. Ao longo desse processo analítico, buscarei responder ao que acontece nos espaços de interação construídos pelos participantes dos NERER e como os formadores se orientavam para realizar os processos formativos e com quais finalidades.

3.2.1 Os NERER e a instituição de uma política de formação continuada para a diversidade étnico-racial

A respeito do histórico envolvendo a criação dos núcleos de estudos, um primeiro aspecto é que essa proposta surgiu por volta dos anos de 1990, quando um grupo de professores que atuavam na Regional Barreiro, em Belo Horizonte, passaram a demandar um espaço de debates e estudos sobre a questão racial. Conforme relato dos participantes dos núcleos, essa regional administrativa se destacava por suas práticas emergentes e pelo engajamento político de seus professores. Foi nessa regional que ocorreu, no ano de 2005, a primeira reunião de professores da RME com a finalidade de discutir o trabalho com a diversidade étnico-racial.

O encontro foi organizado pelo Núcleo das Relações Étnico-Raciais e de Gênero, responsável à época por conduzir esse debate na rede. Esse momento, que marcou a história de criação dos NERER, contou com uma presença massiva de representantes de diferentes segmentos da escola, entre eles professores, coordenadores pedagógicos e bibliotecários. Tal fato demonstrou a capacidade de mobilização dos profissionais da rede e a relevância da temática da diversidade étnico-racial para esses profissionais.

A pauta do encontro centrou na discussão sobre kits de literatura afro-brasileira, isto é, na distribuição de obras literárias infanto-juvenis e obras teóricas que focalizassem como temática central culturas afro-brasileiras e indígenas. Esses kits seriam encaminhados pela primeira vez às escolas como parte da política de disponibilização de material de apoio para o trabalho com a diversidade étnico-racial. Um segundo ponto de pauta foi a criação do Grupo de Estudo de Diversidade, essa demanda visava assegurar um espaço dialógico de formação teórico-prática, em parceria com os movimentos negros da cidade. A adoção dessa perspectiva de formação corrobora a visão de Gomes (1997; 2017) sobre as formas organizadas de

interferência dos movimentos sociais negros na gestão de políticas públicas e de seu papel educador.

Entre os anos de 2005 e 2008, o grupo de estudo se reunia mensalmente e, de acordo com o relato das formadoras, esses encontros foram interrompidos no período de 2009 a 2011. Embora a coordenação dos núcleos não soubesse precisar os motivos dessa interrupção, estava implícito nas falas que esses estivessem ligados aos aspectos políticos, considerando que o ano de 2009 marcou o fim de uma gestão no município de Belo Horizonte em que a pauta racial era uma das prioridades do governo daquele período. Apesar da pausa, as ações construídas pelos participantes do Grupo de Estudo de Diversidade se disseminaram no interior das escolas e algumas delas continuaram o trabalho, seja de modo individual, com um professor desenvolvendo o trabalho na sua sala de aula, seja de modo mais coletivo, com a integração ao projeto político pedagógico da instituição.

O retorno do Grupo de Estudo de Diversidade ocorreu após articulações políticas da Gerência Regional do Barreiro em 2012, que conseguiu reativar os encontros formativos com a denominação de Grupo de Estudos da Regional Barreiro. Essa conquista inspirou a implementação dos grupos de estudos em outras regionais de Belo Horizonte entre os anos de 2015 e 2016, em uma ação fortalecida pela realização do Fórum Regional da Promoção da Igualdade Racial, realizado no ano de 2015.

Com a mobilização existente na rede, para manutenção dos grupos de estudos que já estavam consolidados em algumas das regionais, a SMED propôs, em 2017, a ampliação para as nove regionais da capital e a proposta ganhou força com a realização do “1º Seminário Educando para a diversidade étnico-racial: a experiência dos grupos de estudos étnico-raciais da rede municipal de Belo Horizonte”. O evento teve por finalidade discutir a instituição dos grupos de estudos em todas as regionais da cidade, em um movimento de mobilização do coletivo de professores que resultou na implementação de uma política de rede, assegurando-se, assim, a existência desse espaço de formação voltado para o trabalho com a temática étnico-racial.

Desde então, os grupos de estudos sobre diversidade étnico-racial passaram a ser denominados Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (NERER), que atuam na formação dos profissionais da educação para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas municipais e na rede conveniada (creches). Os NERER mantêm, em relação ao grupo de origem, um formato semelhante, pois foram mantidos os NERER regionais, que demarcam localmente a existência de um espaço institucional para a formação sobre diversidade étnico-racial, contribuindo tanto

para a capilaridade da política quanto para uma leitura do trabalho realizado de dentro da própria rede. A mudança introduzida diz respeito à criação da coordenação ampliada, responsável por articular os NERER regionais, ressaltando-se as identidades locais e ao mesmo tempo estabelecendo uma unidade enquanto política da rede.

Quanto à composição da equipe gestora dos NERER ou dos integrantes da coordenação ampliada dos núcleos de estudos, essa seguia uma diretriz semelhante àquela adotada atualmente pelo CAPE, ou seja, os integrantes da equipe eram convidados a participarem. Os critérios observados para se tornar um formador dos NERER envolviam o desenvolvimento de pesquisas sobre a temática étnico-racial, a demonstração de notórios saberes sobre a questão racial negra e indígena, construída nos movimentos sociais e no ativismo político e a construção de práticas sobre a temática nas salas de aula. Quanto aos profissionais que recebiam a formação, esses eram representantes eleitos nas escolas por seus pares e assumiam o compromisso de compartilhar aprendizados e fomentar novas práticas em seus contextos de trabalho.

A perspectiva de formação se caracterizava como formação entre pares e o se constituir como formador dos núcleos envolvia processos de autoformação constantes e a apropriação da legislação pertinente. A composição de uma coordenação ampliada foi uma estratégia desenvolvida por Maria Firmina e Neusa, que atuavam na gerência da GERER e na coordenação dos núcleos, não só como forma de se assegurar a manutenção dos NERER, em face às ações de desmonte das políticas públicas iniciadas em 2016, mas também para envolver um número maior de participantes na definição e execução de ações voltadas para a formação continuada, uma vez que o número expressivo de escolas exigia um grande quantitativo de formadores para realizarem as formações.

Conforme dados extraídos do site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em 2024 a rede contava com 557 instituições das quais 323 escolas correspondiam à rede própria (escolas municipais de educação infantil e escolas municipais de ensino fundamental anos iniciais e finais) e 234 escolas correspondiam à rede conveniada (creches)³⁸; logo, os NERER atendiam, mensalmente, nos encontros formativos, um número aproximado de 557 representantes indicados por cada uma das instituições. Para atender a essa estrutura, foram estabelecidos os encontros regionais, os encontros inter-regionais e os encontros centrais. Esses encontros eram intercalados de modo a assegurar as formações em todos os meses do ano.

³⁸ Dados extraídos do site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/rede-municipal-de-educacao-de-belo-horizonte> Acesso em 07 de janeiro de 2024.

A estrutura de participação e o funcionamento desses encontros serão demonstrados na seção 3.3 deste capítulo. De modo geral, os encontros regionalizados ocorriam em cada uma das regionais administrativas e atendiam às demandas locais sobre o trabalho com a diversidade. Esse trabalho se articulava com os demais núcleos de estudos e era conduzido por formadores da coordenação ampliada que atuavam especificamente junto a essas regionais. Os encontros inter-regionais envolviam professores de regionais distintas, mas geograficamente próximas umas das outras, eles propiciavam a interação entre grupos distintos e a troca de experiências. E por fim, os encontros centralizados reuniam professores de todas as regionais para se promover o debate coletivo em torno de um tema que havia perpassado os vários conteúdos trabalhados ao longo do ano nas formações.

Ao realizar esse detalhamento da história dos NERER e da natureza do trabalho realizado, pude constatar que os núcleos estabeleceram sua linha de trabalho a partir de princípios, valores e concepções que eram estruturantes na política de formação construída para a rede, quais sejam, a formação continuada em serviço, a formação entre pares e a valorização das práticas emergentes. A defesa desses princípios se manteve mesmo em face aos processos de interrupção e reconfiguração do modelo educacional idealizado pela Escola Plural.

Um fator que tem assegurado essa formatação dos processos formativos realizados nos NERER é o ativismo e a mobilização política de seus formadores. Essa postura mais combativa e atuante, que caracterizava o perfil profissional dos professores da rede, foi algo que fortaleceu a luta por uma escola mais plural, uma escola consciente das diferenças culturais e étnicas e mais compromissada com o educar para as relações étnico-raciais. Do mesmo modo, a atuação política das formadoras e dos formadores dos NERER cumpria um papel estratégico no sentido de fortalecer as ações formativas dos núcleos de estudos, configurando-as como uma ação política mais perene.

De fato, a condução da pauta racial no campo político, como também nos campos educacional e jurídico, tem produzido avanços mais efetivos com a mobilização popular, mais especificamente com a atuação dos Movimentos Negros contemporâneos. É nesse sentido que Gomes (2017) caracteriza esse movimento social de mulheres e homens negros de ator político, não só por ressignificar afirmativamente o conceito de raça, mas também por agir politicamente na defesa dos direitos da população negra, educando pessoas e instituições.

Desse modo, compreende-se que o ativismo e a mobilização política também se configuravam entre os princípios que orientavam os modos de ser e fazer nos NERER e eram constitutivos do que caracterizava o perfil profissional do grupo. Uma vez examinados os princípios balizadores da política de formação para a diversidade étnico-racial estabelecida nos

NERER, na próxima subseção procuro responder à seguinte questão: o que acontece nos espaços de interação construídos interacionalmente pelos participantes dos núcleos?

3.2.2 Os processos formativos realizados nos NERER

Entre as atividades realizadas pelos integrantes dos NERER, as formações para o trabalho com a diversidade étnico-racial representavam um avanço em prol de um ensino intercultural e antirracista nas escolas da rede de ensino. Ao trazer neste estudo os principais argumentos que justificaram o estabelecimento de políticas de ações afirmativas nas diferentes esferas sociais, dentre elas a esfera educacional, procurei demonstrar como as assimetrias raciais também são reproduzidas no interior das escolas, acarretando em indivíduos sequelados pelo racismo, em processos de exclusão, em dificuldades de aprendizagem e por consequência na desistência da escola por parte desse grupo social. Aspectos esses que vêm sendo demonstrados em diversos estudos que analisam as desigualdades educacionais a partir de um recorte de raça, classe e gênero (Rosemberg, 1998; Carvalho, 2004; 2005; Nascimento, 2019; Vieira, 2022; Freitas; Santos, 2023).

Mesmo diante da constatação desse quadro, infelizmente a implementação de ações afirmativas no campo educacional parece progredir de modo lento. Quando completados 21 anos da promulgação da Lei 10.639/2003 em 2024, ano em que a escrita desta tese foi finalizada, ainda se constatava a existência de muitos entraves à sua real efetivação nas instituições de ensino. Entre eles estaria o descumprimento da lei por grande parte das secretarias de educação, o despreparo dos docentes para realizar a devida abordagem nas práticas pedagógicas, bem como a resistência dos sistemas de ensino quanto à necessária reformulação dos currículos.

Em meio a esses entraves, encontram-se, no interior das escolas, os estudantes negros, esses sendo cotidianamente silenciados e vitimados pelo racismo que se manifesta no ambiente escolar, conforme denunciado na imprensa escrita, televisiva e midiática. Esses fatos ressaltam a relevância das formações docentes realizadas pelos NERER, uma vez que se compreende, conforme argumentou Gomes (2011), ao trazer a perspectiva do Movimento Negro sobre o papel da educação,

[...] que ela não é a solução para todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. (Gomes, 2011, p. 112).

Quando o Movimento Negro demarca o papel da educação na luta antirracista, ele estabelece a escola como espaço estratégico para se desencadear processos de transformação. E é nessa perspectiva que apresento o trabalho realizado pelos núcleos, no intuito de promover o debate acerca dessa experiência.

Conforme mencionado na seção 3.2, os NERER adotam a perspectiva de formação entre pares. Assumem a execução das ações formativas àqueles que realizaram o que hooks (2013) denominou de autoatualização, seja ela por meio da pós-graduação, seja por meio da inserção nos movimentos sociais, seja ainda por meio das ações implementadas nas próprias salas de aula. Para a autora, os professores que procuraram romper com as representações dominantes e normativas, investindo em caminhos alternativos, por meio da autoatualização, foram os que se tornaram mais hábeis para definir práticas pedagógicas capazes de envolver os alunos de modo mais profundo.

Dessa forma, um dos desafios vivenciado pelas formadoras dos NERER era pensar em modelos de prática de ensino que pudessem captar o olhar dos professores em formação e desencadear processos reflexivos sobre as formas de ensinar. Nas formações, uma atividade recorrente era o relato de experiências. Esses relatos consistiam na apresentação/exposição de sequências de atividades, projetos interdisciplinares ou iniciativas desenvolvidas nas salas de aula, consideradas como práticas bem-sucedidas de abordagem da temática da diversidade étnico-racial. A escolha dos relatos era realizada pelos integrantes da coordenação ampliada que selecionavam entre os profissionais das escolas onde atuavam experiências positivas desenvolvidas por seus pares.

A exposição do relato era feita pelo idealizador da proposta, que reconstituía para os participantes dos núcleos os passos realizados. Na demonstração da atividade eram apresentadas as bases teóricas utilizadas, as justificativas para as decisões tomadas, os erros e acertos tidos na condução da proposta, e após a exposição, havia a socialização das produções dos estudantes que resultaram desse processo. Esses momentos suscitavam muitas interações entre os participantes, pois se tratava de uma proposta concreta, originada e executada na própria rede.

A importância dada aos relatos de práticas de ensino ressaltava um dos princípios orientadores da política de formação da rede, que era a concepção da escola como espaço de produção de conhecimento. Os relatos, além de ressaltarem as potencialidades da rede como espaço onde emergiam práticas de ensino diferenciadas, também se aproximavam de modo mais significativo das formas de ensinar dos participantes, de seus contextos de ensino e dos condicionantes existentes nas escolas, tais como materialidade e estrutura. Inculcido na proposta

estava a visão de profissionalidade, demonstrando que o próprio espaço de sala de aula também se convertia em um campo de pesquisa (Freire, 1996), apontando possibilidades para se intervir no próprio fazer pedagógico.

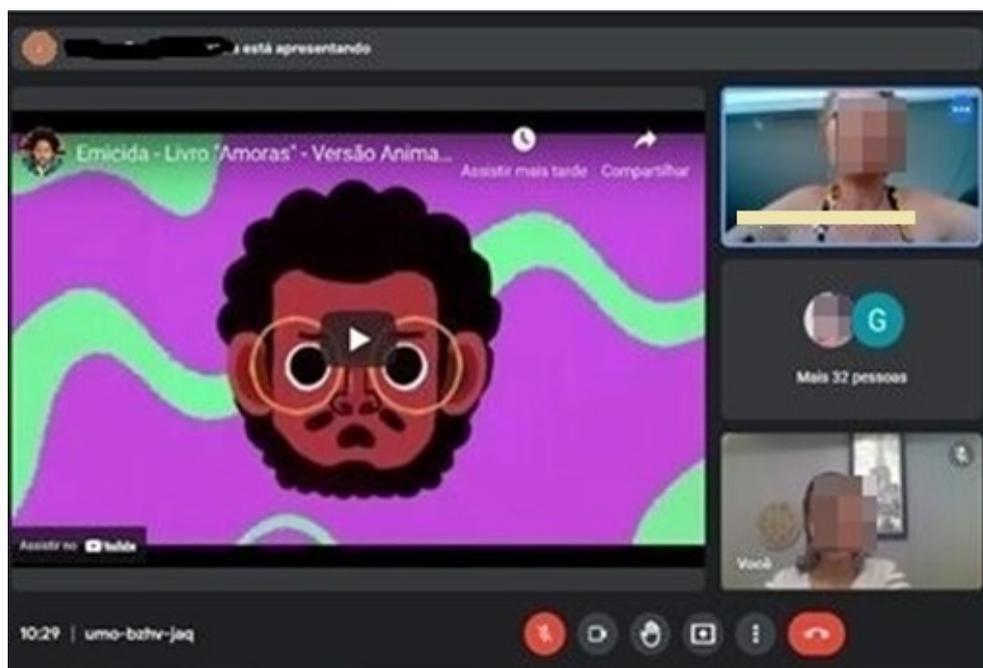
Além dos relatos, alternavam-se em um mesmo dia de formação vivências culturais (músicas, exibição de vídeos, literatura) e o contato com os dispositivos legais que orientavam a perspectiva de educar para as relações étnico-raciais. O trabalho com a música envolvia apresentações artísticas e exibição de videoclipes. Geralmente esses momentos ocorriam no início das atividades como deleite, como contextualização ou como forma de divulgação de produção artística negra e indígena. O repertório continha estilos diversos e tinha como tônica a seleção de intérpretes negros e canções versando sobre ser negro e sobre cultura negra. As imagens a seguir, Figuras 10, 11, 12, 13, ilustram algumas das vivências culturais registradas nos encontros formativos.

Figura 10 -Apresentação musical Ago./2022



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Figura 11 - Exibição do vídeo sobre o livro infantil “Amoras” de Emicida Abr./2022



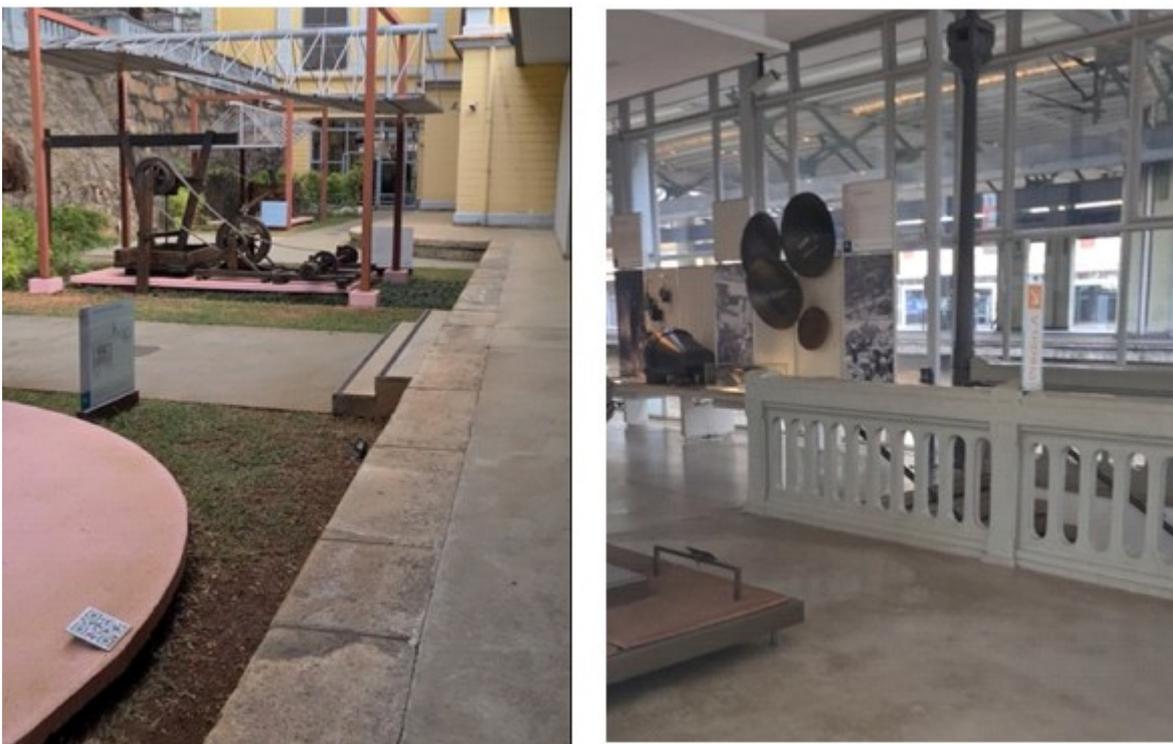
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Figura 12 - Contação de histórias – “O mundo no black power de Tayó” Mai./2023



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Figura 13 - Percurso no Museu de Artes e Ofícios Ago./2023



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os momentos culturais proporcionados nas formações visavam sensibilizar por meio da arte, possibilitando a redescoberta do valor e do potencial de saberes subjugados e relegados às margens e, portanto, pouco contemplados entre o repertório de canções que figuravam mais tradicionalmente nas atividades escolares. Além disso, eles traziam uma dimensão do quanto a comunidade escolar estava imersa em movimentos culturais diversos e que conflitavam diretamente com a ideia de monocultura ainda presente nas formas de ensinar.

Em relação à literatura apresentada, essa poderia ser dividida em dois grupos, obras infanto-juvenis e literatura para adultos (romances, contos, poemas). Além das obras literárias havia os livros teóricos, que também abordavam como tema central a questão racial negra e indígena. Os livros infantis compunham o acervo dos kits de literatura afro-brasileira e tinham a finalidade de promover a leitura literária por meio de uma literatura afrocentrada e indígena, promovendo-se assim o contato com outras culturas e cosmovisões. As obras literárias infantis também eram mobilizadas no desenvolvimento de atividades de produção escrita e como ponto de partida para o desenvolvimento de projetos didáticos. Já a literatura para adultos e os livros teóricos, esses eram distribuídas para o professor como material de apoio e de imersão na temática.

O acesso aos dispositivos legais era uma outra ação significativa durante as formações, pois o desenvolvimento profissional em alguma medida perpassaria pela apropriação da

legislação que orientava o fazer docente. Desse modo, conhecer os instrumentos normativos criados para promoção da igualdade racial assumia um valor importante nas formações, pois eles se conectavam diretamente com a efetivação ou não dessas leis no dia a dia da sala de aula. Conforme observaram Gomes e Jesus (2013), ao fornecerem uma visão das práticas pedagógicas realizadas em escolas da rede pública de ensino na sua relação com a implantação do marco legal, o fato de muitos professores ainda se manterem alheios sobre diversidade étnico-racial também se constitui como um obstáculo para a concretização de processos de ensino nas salas de aula.

Assim sendo, as formadoras dos NERER lançavam mão nas formações de modelos de ensino característicos das metodologias tradicionais comumente utilizadas nas escolas, ressaltando-se, em relação a esses modelos, a mobilização de uma epistemologia negra e indígena, algo que ainda figura de forma modesta entre os materiais didáticos e bibliografias das instituições de ensino. Na busca pelo reconhecimento da diversidade, as formadoras precisavam lidar com contradições geradas pelas próprias imposições estabelecidas pela geopolítica do conhecimento. Ou melhor dizendo, na medida em que buscavam introduzir saberes alternativos, o faziam por meio de práticas tradicionais, já consolidadas nos processos de ensinar.

Esse debate remete às formas de controle estabelecidas por meio da produção de conhecimento e que Quijano (2005) denominou de colonialidade do saber. O uso de materiais didáticos se estabelece como um dos pilares que fundamentam o modelo tradicional de escola. Dado o valor simbólico-cultural que os livros adquiriram, eles se constituem como um dos principais signos da colonialidade no espaço escolar, atuando na manutenção do pensamento colonial, na imposição da cultura dominante e conseqüentemente na exclusão de outras formas de saber e de existir.

Desse modo, descolonizar os materiais didáticos se coloca como uma ação central para a implementação de uma educação antirracista; contudo, se desvincular dessa prática de ensino estruturante e cristalizada nas formas de ensinar se coloca como uma tarefa complexa, uma vez que os professores também se formaram e construíram sua visão de ensino a partir desse modelo. Sendo assim, instituir pedagogias descolonizadoras, orientar-se por meio de outras bases epistemológicas e direcionar o olhar para as contradições e distorções existentes nas práticas pedagógicas se estabelece como um movimento contínuo de conscientização e rompimento da resistência frente à diversidade.

Considerando esses desafios vivenciados pelas formadoras dos NERER e que implicavam diretamente no modo de fazer do grupo, na próxima seção procuro responder como

essas ações eram definidas e por que as formadoras realizavam esse trabalho da maneira como realizavam.

3.3 O planejamento coletivo como princípio orientador das ações dos NERER

No fluxo das ações cotidianas realizadas pelos integrantes da GERER e dos NERER, o evento reunião de planejamento emergiu como uma das atividades padrão realizada pelo grupo. A identificação da recorrência desse evento e de sua relevância para os participantes da pesquisa ocorreu durante o processo de análise dos registros etnográficos feitos durante as observações em campo (Green; Dixon; Zaharlic, 2005).

Atuar como uma das formadoras dos NERER viabilizou a adoção de uma perspectiva êmica, ou seja, favoreceu o acesso às ações desenvolvidas pelos membros da GERER e dos NERER que ressaltaram a existência de padrões que organizavam seu mundo social. Dessa forma, a identificação e seleção dos diferentes eventos interacionais socialmente construídos pelo grupo denominado coordenação ampliada se constituíram como base para os processos analíticos realizados neste estudo e, por intermédio desses eventos, foram criadas as possibilidades de se examinar sob diferentes ângulos, traços da cultura instituída na GERER e nos NERER.

Posteriormente, a relevância desse evento foi confirmada durante os diálogos que estabeleci com as coordenadoras da GERER, reconhecidas pelo grupo como aquelas que possuíam um amplo conhecimento a respeito da história e das práticas instituídas em seus contextos de trabalho. Esses diálogos eram momentos oportunos para verificar se as interpretações que realizava acerca das práticas culturais instituídas nos núcleos se aproximavam do entendimento que seus integrantes possuíam, e buscava a partir dessa interlocução direcionar as análises no sentido de realizar o que Geertz ([1973], 1978) denominou de descrição densa dos princípios que estrutura os sistemas simbólicos constitutivos do trabalho realizado pelos participantes de um grupo.

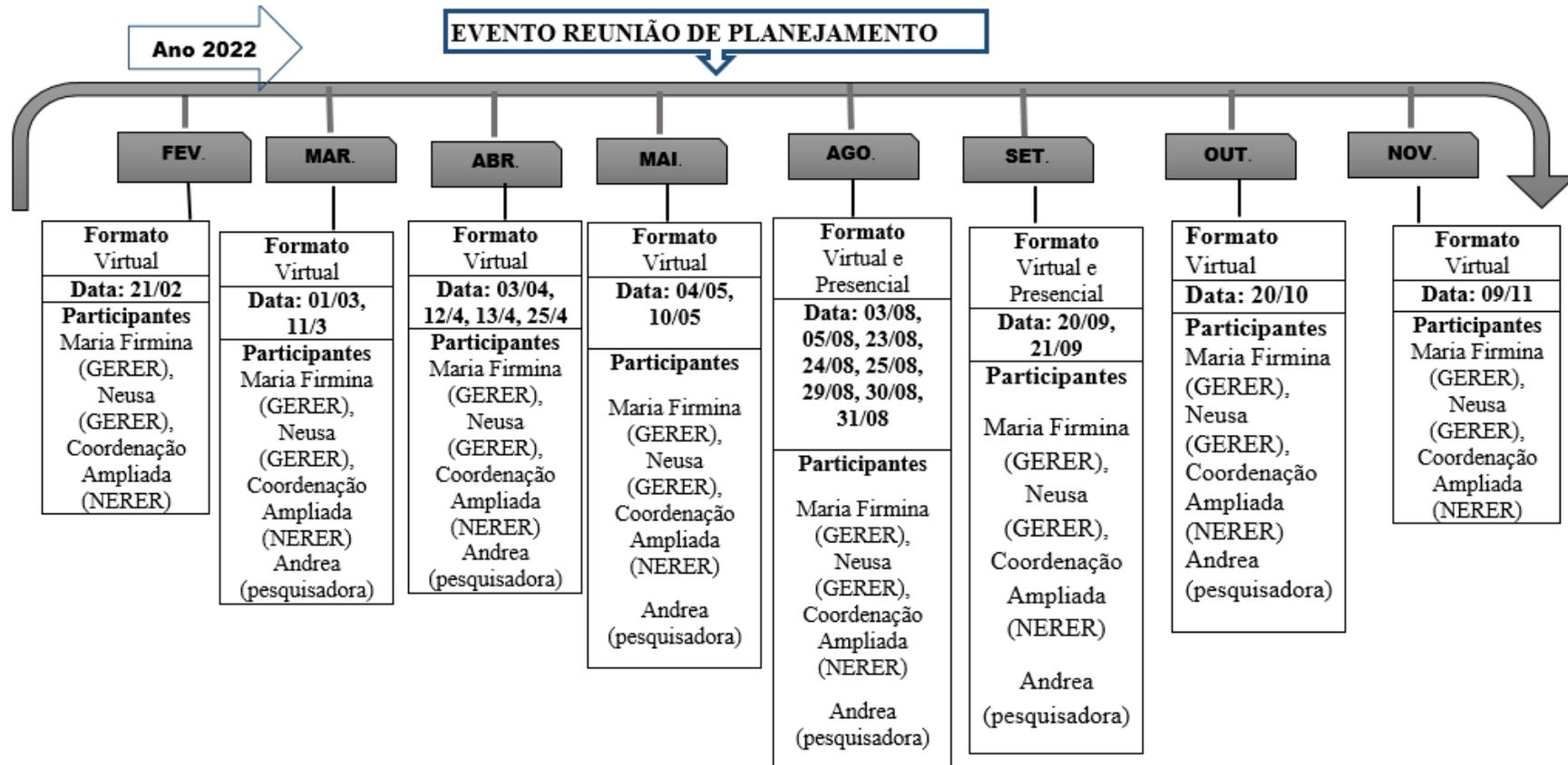
Conforme argumentaram Green, Dixon e Zaharlic (2005), ainda que não haja uma concordância entre os envolvidos, a respeito dos princípios culturais identificados, embora isso deva ser considerado, não significa, necessariamente, que a percepção do pesquisador esteja equivocada. Para as autoras, às vezes uma discordância pode sugerir também que aqueles membros não tinham plena consciência dos conhecimentos que embasavam suas práticas, uma vez que esses conhecimentos muitas vezes são tácitos.

Considerando esses aspectos, as reuniões de planejamento emergiram como um evento representativo dessa cultura em desenvolvimento ou, conforme Spradley (1980), como um padrão cultural que possibilitou significar as práticas instituídas naquele espaço institucional. Logo, a focalização desse evento, por meio de processos contrastivos, iterativo-recursivos e reflexivos, ressaltou uma série de atividades a ele concernentes e por meio dessas atividades pude construir uma compreensão sobre o que faziam as coordenadoras da GERER e dos NERER, e porque faziam da maneira como faziam.

Os processos analíticos resultaram na construção da linha de tempo geral das atividades, cujo detalhamento ressaltou os eventos cotidianos nos quais as coordenadoras da GERER e a coordenação ampliada dos NERER se envolviam. Ao perguntar “o que estava acontecendo ali”, foi possível conhecer as principais atividades realizadas e, conforme Green; Dixon e Zaharlic (2005), identificar como os participantes deste estudo “nomeavam e categorizavam seu mundo” (Green; Dixon, Zaharlic, 2005, p. 30).

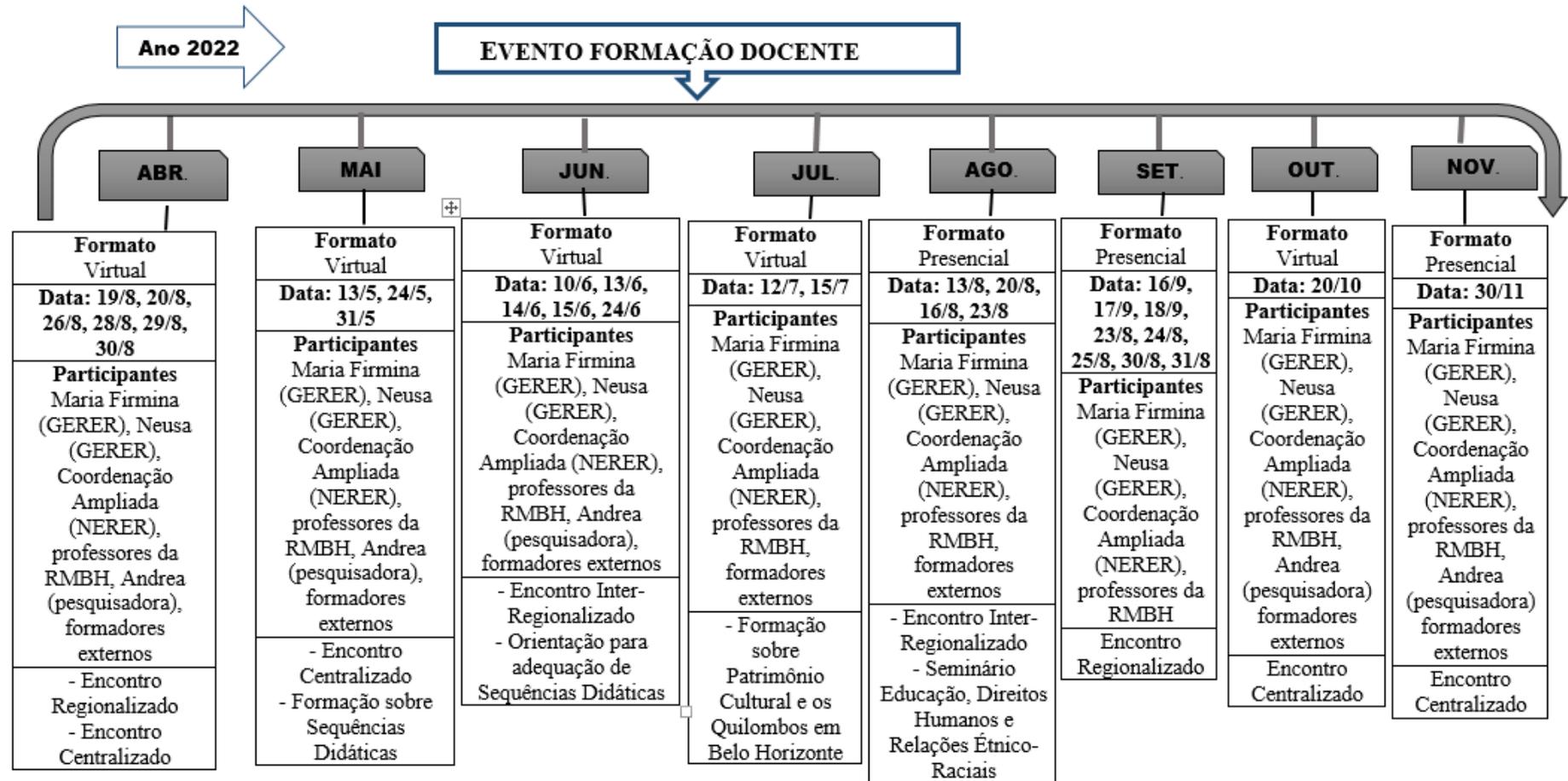
Logo, a linha de tempo geral das atividades da GERER e dos NERER é uma forma de representação que ilustra, em um plano geral, padrões organizativos para os ciclos de atividades realizados e que possibilitou visualizar o que era construído interacionalmente por seus membros. As atividades envolviam ações, tais como a realização de reuniões de planejamento e de formações para os profissionais da rede de ensino, o gerenciamento dos grupos de *WhatsApp* e a composição dos kits de literatura infantil, conforme ilustrado pela Figura 14 representada nas páginas a seguir. Essas atividades foram consideradas como eventos mais amplos que, conforme Spradley (1980), uma vez interligados podem sinalizar um padrão.

Figura 14 - Linha de tempo geral das atividades desenvolvidas por participantes da GERER e dos NERER



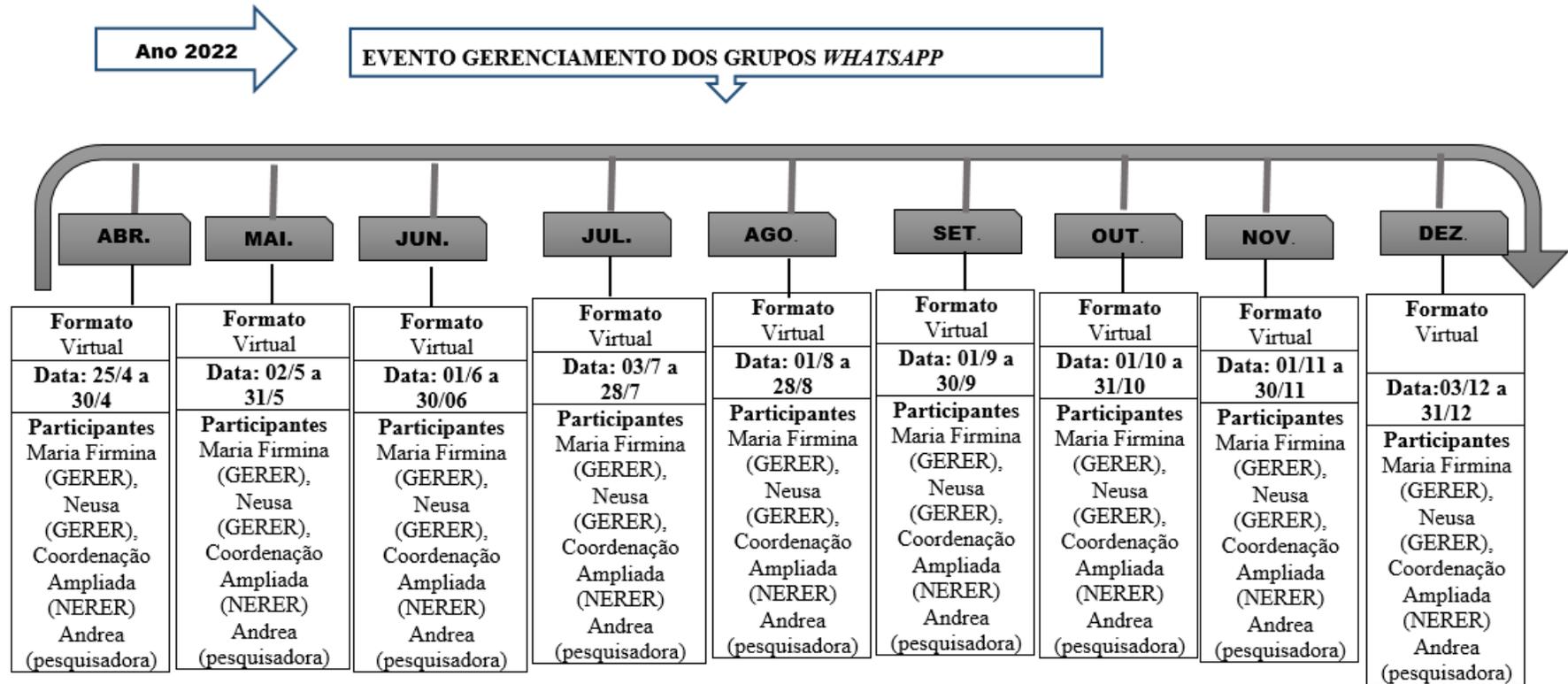
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2024.

Figura 14 - Linha de tempo geral das atividades desenvolvidas por participantes da GERER e dos NERER (continuação)



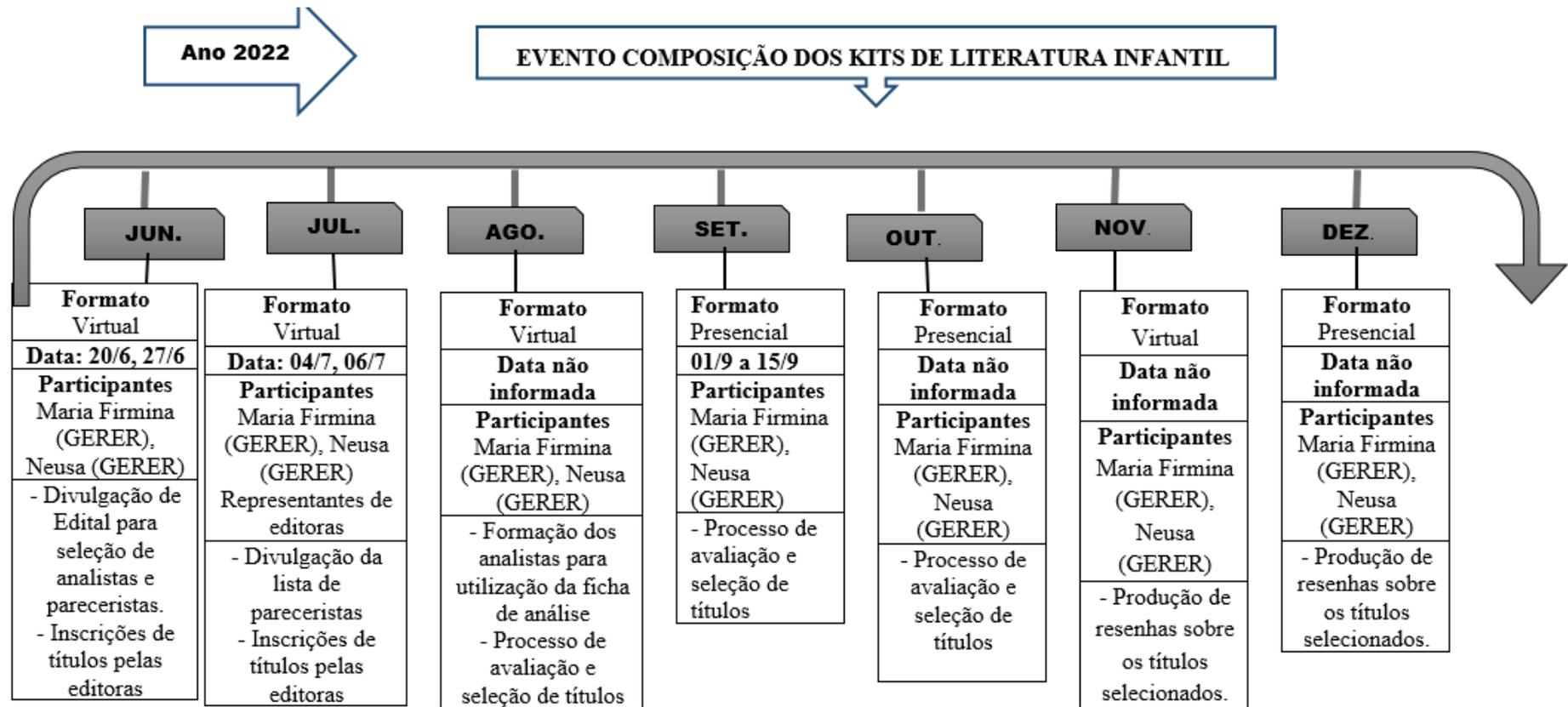
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2024.

Figura 14 - Linha de tempo geral das atividades desenvolvidas por participantes da GERER e dos NERER (continuação)



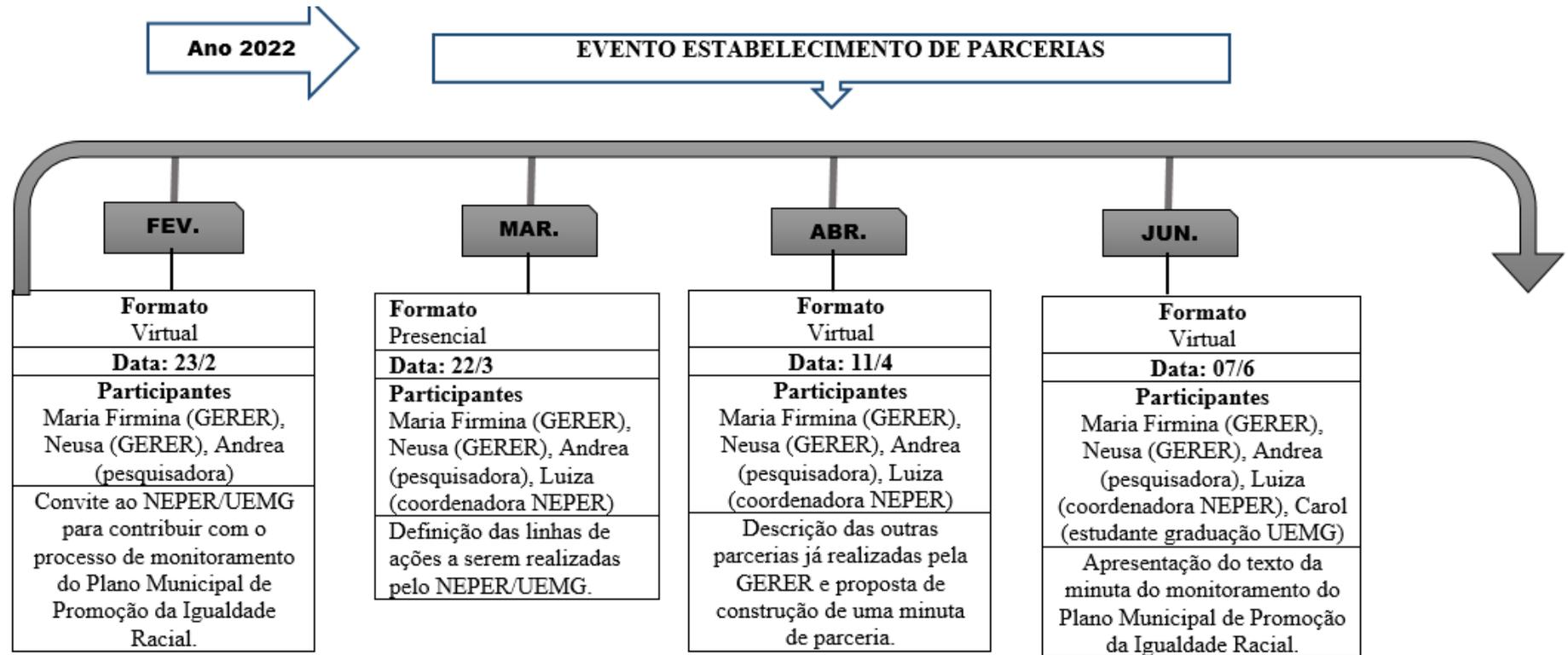
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2024.

Figura 14 - Linha de tempo geral das atividades desenvolvidas por participantes da GERER e dos NERER (continuação)



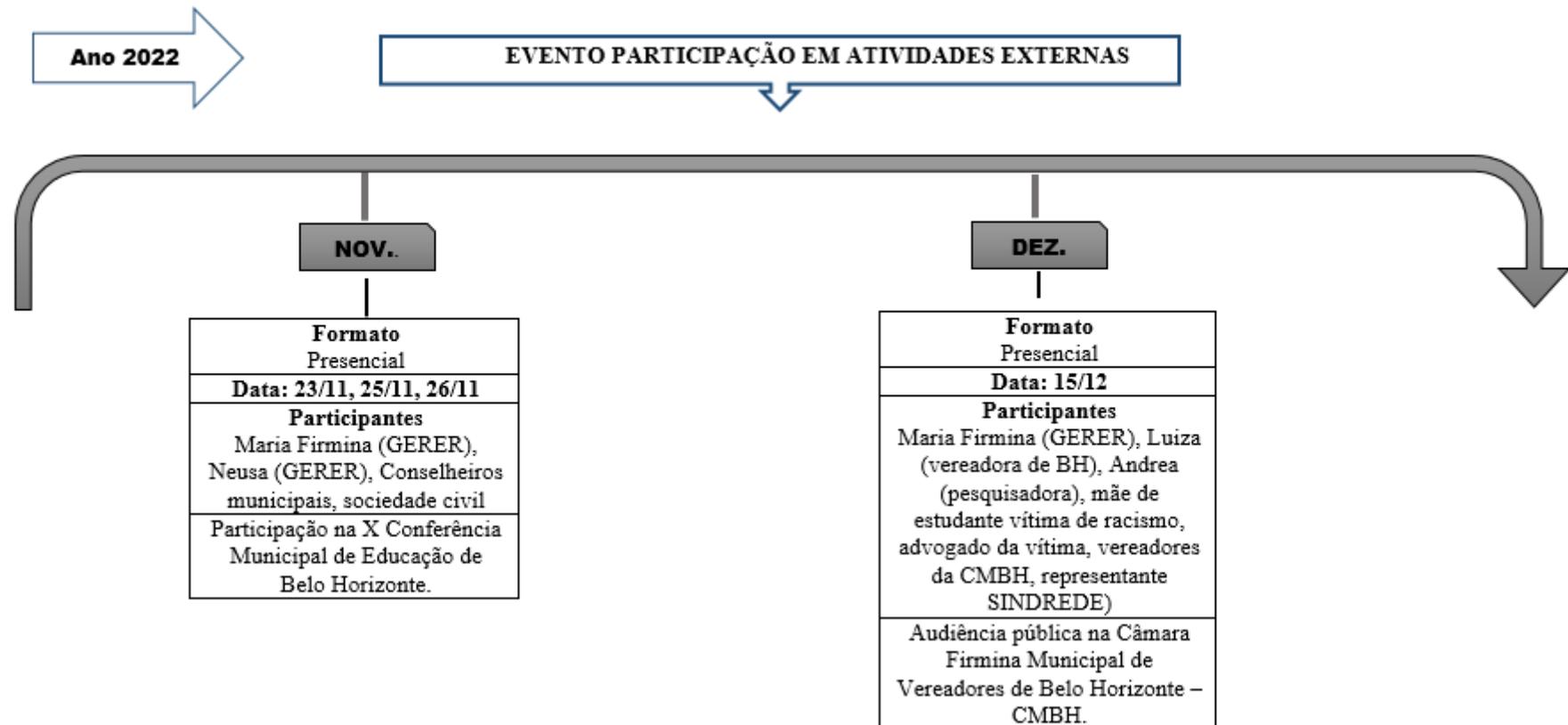
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2024.

Figura 14 – Linha de tempo geral das atividades desenvolvidas por participantes da GERER e dos NERER (continuação)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2024.

Figura 14 – Linha de tempo geral das atividades desenvolvidas por participantes da GERER e dos NERER (continuação)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2024.

Os eventos identificados por meio da linha de tempo geral das atividades correspondem a eventos-chave, ou na visão de Erickson (1977), seriam incidentes-chave que retratariam aspectos da vida social e que possibilitariam ao pesquisador compreender de modo mais amplo a cultura do grupo. Conforme visualizado na Figura 14, esses eventos se repetiam em determinados períodos, possibilitando-se assim confirmar padrões de atividades característicos do trabalho instituído na GERER e nos NERER. Por esse motivo, o foco analítico foi redirecionado para esses eventos-chave, de modo a se compreender o que seus participantes precisavam saber e fazer, a fim de nortear suas ações como integrantes dos núcleos de estudo.

Faz-se importante ressaltar que a construção de uma linha do tempo das atividades propicia uma visão ampla das práticas cotidianas, como também possibilita demonstrar a lógica de investigação construída para este estudo. O detalhamento de como esses eventos se estruturavam é apresentado ao longo dos capítulos desta tese como parte do processo analítico realizado, tal como ora se realiza neste capítulo com o evento reunião de planejamento.

Logo, em um plano geral, foi identificado no fluxo das ações realizadas pelos membros da GERER e dos NERER, no primeiro ano³⁹ de inserção no campo de pesquisa, que corresponde ao período de fevereiro de 2022 a dezembro de 2022, um conjunto de atividades que estavam interligadas em padrões mais amplos, identificados com base em Spradley (1980) como eventos. Esses eventos foram listados conforme nomeados pelo grupo e estão descritos a seguir.

- 1. Evento reunião de planejamento:** tinha por finalidade reunir os membros da coordenação ampliada, responsáveis por coordenar os NERER, para definir as ações que seriam realizadas tanto pela GERER quanto pelos NERER, referente às formações docentes;
- 2. Evento formação docente:** refere-se aos processos formativos realizados com os professores da rede, denominados pelo grupo de encontros regionais, inter-regionais e centralizado. Essa forma de nomear os encontros formativos seguia a organização da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que adota a

³⁹ Conforme descrito no capítulo metodológico deste estudo, o processo de inserção em campo envolveu diferentes fases. A primeira fase correspondeu ao período de setembro de 2021 a janeiro 2022, quando ocorreram os acertos para realização da pesquisa de campo, os trâmites burocráticos para a aprovação e o estabelecimento do *rapport* com os membros da GERER. A segunda fase ocorreu no período de fevereiro de 2022 a dezembro de 2022 e diz respeito à minha inserção no grupo como formadora e ao primeiro ano de geração dos dados. A terceira fase, realizada de janeiro de 2023 a maio de 2023 corresponde ao segundo ano de geração de dados, período em que pude confirmar os eventos identificados e ampliar minha visão sobre os modos de organização da GERER e dos NERERs.

divisão geográfica por regionais⁴⁰. No encontro regional participavam os professores que atuavam em escolas pertencentes a uma mesma regional administrativa; no encontro inter-regional agrupavam-se os professores de três regionais administrativas distintas, localizadas próximas umas das outras e, por fim, no encontro centralizado reuniam-se todos os professores das nove regionais administrativas. Para ilustrar essa forma de organização, a figura 15, a seguir, traz o mapa contendo a divisão por regionais administrativas da cidade de Belo Horizonte;

Figura 15 - Mapa das regionais administrativas de Belo Horizonte/MG



Fonte: Prefeitura Municipal de Belo Horizonte - Mapa das Regionais Administrativas.

- 3. Evento gerenciamento de grupos de *WhatsApp*:** os grupos de *WhatsApp*, conforme descrito no status de cada um dos nove grupos existentes, tinham a finalidade de atuar como “um grupo virtual de trabalho complementar ao Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais. Propomos que aqui seja um espaço coletivo de trocas e interações sobre as nossas práticas sobre a temática - Leis nº 10.639/03 e 11.645/08” (Trecho transcrito do *status* de um dos grupos de *WhatsApp* – abril/2022). Havia um grupo virtual para cada regional administrativa, tendo como administrador, as coordenadoras da GERER e os representantes da coordenação ampliada que atuavam nas

⁴⁰ A cidade de Belo Horizonte está organizada em administrações regionais que funcionam como subprefeituras. São nove regionais definidas geograficamente; regional Barreiro, regional Nordeste, regional Oeste, regional Pampulha, regional Noroeste, regional Norte, regional Centro-Sul, regional Leste e regional Venda Nova. Todos os órgãos da administração pública seguem essa organização para direcionamento dos serviços, incluindo a Secretaria Municipal de Educação na qual se inclui a GERER.

referidas regionais. Ao me integrar como participante dos grupos, em abril de 2022, foi possível conhecer a natureza dessas interações que envolviam a divulgação das atividades propostas pelos NERER, a socialização de materiais diversos abordando a temática étnico-racial, a orientação de professores, a divulgação de cursos de formação sobre a questão racial negra e indígena, a divulgação de atividades artístico-culturais, as postagens de dúvidas, a postagem de links de entrevistas, de reportagens ou de notícias veiculadas nas mídias sobre a temática, dentre outras;

4. **Evento composição dos kits de literatura infantil:** diz respeito ao processo de análise, aquisição e distribuição de livros de literatura infantil e infanto-juvenil para as escolas da RME-BH, livros esses que abordavam temáticas como história e cultura afro-brasileira, história e cultura indígena. Além de literatura literária, os kits também contemplavam, de acordo com a Portaria SMED nº. 134/2022, livros informativos, livros teóricos ou especializados e obras de referência (dicionários, guias, fontes de informação) sobre as temáticas história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e relações étnico-raciais. Alguns livros eram em formato acessível para propiciar o acesso de pessoas com deficiência, tais como audiolivro e ePub (abreviação para *eletronic publication* - publicação eletrônica). Os livros acessíveis foram nomeados pelo grupo de “literatura especial”;
5. **Evento estabelecimento de parcerias:** visava estabelecer contato com colaboradores externos para atuarem nos processos formativos promovidos pelos NERER (no período da pesquisa de campo foram realizadas parcerias com a UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, com a UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais e já estava instituída a parceria com a Cátedra USP – Universidade de São Paulo, bem como com os espaços museológicos);
6. **Evento participação em atividades externas:** as atividades externas referem-se a congressos, conferências, audiências públicas abordando temas como racismo, antirracismo, ações afirmativas, promoção da igualdade racial, promovidos por diversos setores da sociedade, tais como os

movimentos sociais, as universidades, a câmara municipal, dentre outros, em que a GERER participava a convite para fomentar debates, apresentar proposições ou prestar esclarecimentos concernentes ao seu âmbito de atuação.

Cada um dos eventos acima descritos correspondia a um conjunto de atividades realizadas pelos integrantes da GERER e dos NERER e que sinalizavam o estabelecimento de papéis a serem desempenhados, normas, expectativas, direitos e obrigações a serem seguidos (Green; Dixon; Zaharlick, 2005). Ao identificar cada um dos eventos, tornou-se perceptível a recorrência de algumas práticas culturais como, por exemplo, as reuniões de planejamento, as formações docentes e o gerenciamento dos grupos de *WhatsApp*, sinalizando, conforme Spradley (1980), um padrão. O quadro 6, abaixo, mostra a frequência, ao longo de onze meses, em que ocorriam cada um dos eventos-chave identificados.

Quadro 6 - Frequência de ocorrência dos eventos-chave da GERER e dos NERER em 2022

AÇÕES	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Reunião de Planejamento	●	●	●	●			●	●	●	●	
Formação Docente			●	●	●	●	●	●	●	●	
Gerenciamento Grupos WhatsApp			●	●	●	●	●	●	●	●	●
Composição Kits Literatura Infantil					●	●	●	●	●	●	●
Estabelecimento de Parcerias	●	●	●		●						
Participação em Atividades Externas										●	●

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No quadro 6, é possível visualizar mês a mês uma forma de orientação para a realização das ações e que aponta para um tipo de padrão de organização dos eventos. As colunas do quadro 6, que correspondem aos meses do período de observação em 2022, registram o intervalo de ocorrência dos eventos. As ações que iniciaram o ano foram a reunião de planejamento e o estabelecimento de parcerias. Dessas, o evento reunião de planejamento se

manteve frequente em quase todos os meses. Sendo o evento reunião de planejamento uma atividade realizada desde a abertura do ano e tendo em vista sua frequência de ocorrência⁴¹, no fluxo das ações realizadas, esse fato despertou a atenção e a necessidade de aprofundar em sua análise para verificar a existência de possíveis princípios culturais que pudessem propiciar uma maior compreensão sobre as ações desenvolvidas pelo grupo e, por conseguinte, acessar os usos da leitura e da escrita nesses espaços de interação.

Analisando mês a mês a forma de organização dos eventos, emergiu como padrão mais característico a realização dos eventos reunião de planejamento, formação docente e gerenciamento dos grupos de *whatsapp*. Essa configuração demonstrava que esses eventos se constituíam como ações permanentes e estruturadoras das atividades realizadas na GERER e nos NERER. Além disso, constatei que esses eventos estavam tematicamente interligados, constituindo um ciclo de atividades (Green; Dixon; Zaharlick, 2005), isto é, esses eventos compunham um conjunto de ações que correspondiam à base do trabalho realizado pelos membros da GERER e dos NERER.

Ao visualizar as reuniões de planejamento como um espaço interacional, aqui compreendido de acordo com Castanheira (2001), Bloome *et al* (2008) e Castanheira, Neves e Gouvêa (2013), como situações de interação que propiciam uma visão sobre as formas como as pessoas agem e reagem umas às outras e realizam suas tarefas cotidianas, foi possível identificar nesses espaços a ocorrência de eventos interacionais. Conforme discutido no capítulo metodológico deste estudo, um evento interacional é constituído e resulta da interação entre participantes, ou segundo Castanheira (2000, p. 122. Tradução própria.), “um produto da interação entre os participantes”⁴² ao longo do tempo. No processo analítico, o pesquisador busca representar os discursos e as ações dos participantes, reconhecendo a construção situada e local do processo interacional, a partir dos quais práticas sociais são estabelecidas.

Em relação ao evento reunião de planejamento, uma das perguntas que emergiu durante o processo de análise foi “em que consistia a ação de planejar nos NERER”. Para tentar responder a essa questão, a linha do tempo (Figura 14) e o quadro de frequência de ocorrência dos eventos (Quadro 6) foram justapostos na tentativa de identificar possíveis padrões que conduzissem, conforme Spradley (1980), à compreensão de princípios culturais estruturadores das ações realizadas pelo grupo.

⁴¹ Em relação à frequência de realização das reuniões de planejamento, ao longo de 1 ano e 9 meses de imersão no campo, essa atividade só não foi registrada nas notas de campo nos meses de junho, julho e dezembro de 2022 e janeiro de 2023, por corresponderem respectivamente, às datas institucionais com agenda específica e ao recesso e/ou às férias docentes.

⁴² Texto original: “[...] is a product of participants’ interaction. (CASTANHEIRA, 2000, p.122)

A realização desse processo ressaltou uma estrutura de participação característica nos eventos interacionais. Erickson (1977), baseando-se no método de observação utilizado por Susan Philips (1972)⁴³, em seu estudo sobre estruturas de participação e competência comunicativa, define uma estrutura de participação como os modos de organização característicos por meio dos quais os participantes conduzem as interações cotidianas. Em relação aos eventos interacionais dos NERER, a estrutura de participação observada ressaltou a ação de planejar como uma atividade central.

Tendo em vista essa diretriz, procurei construir uma visão sobre “[...] quem podia fazer (saber e/ou dizer) o quê, a quem ou com quem, usando quais artefatos, quando e onde, sob que condições, para que propósitos, e com que resultado” (Green; Dixon; Zaharlick, 2005, p. 55) em relação ao evento reunião de planejamento. Uma primeira compreensão foi sobre os tópicos abordados na reunião de planejamento, esses giravam em torno dos conteúdos a serem trabalhados nas formações, das formas de desenvolvimento do trabalho e da definição dos interlocutores. Participavam dessa discussão Maria Firmina e Neusa representando a GERER e os integrantes da coordenação ampliada representando cada uma das nove regionais administrativas. Essas ações, recorrentemente discutidas e reafirmadas pelos participantes do evento, indicavam as diretrizes que sustentavam o trabalho realizado, ou seja, a implementação das diretrizes da Política Municipal de Promoção da Igualdade Racial – PMPIR – Lei nº. 9394/2010 (Belo Horizonte, 2010) e a formação dos profissionais da rede para o trabalho com a diversidade étnico-racial.

A frequência de tempo foi um outro princípio estruturador das práticas conduzidas pelo grupo. A identificação desse princípio possibilitou a compreensão de como o fator tempo incidia sobre os eventos interacionais, sinalizando formas de distribuição e realização de tarefas, relações estabelecidas entre os participantes e as maneiras pelas quais os membros da GERER e dos NERER organizavam seu contexto de trabalho, construindo possibilidades para efetivação dos processos formativos e de implementação da política de promoção da igualdade racial. A definição de tempos para a realização dos eventos reunião de planejamento e encontros formativos dá ideia do quão complexo era estabelecer uma agenda e um cronograma para a efetivação desses processos, de modo a se propiciar diferentes possibilidades de participação para os membros.

Conforme demonstrado por meio da linha de tempo geral das atividades (Figura 14) e a frequência de ocorrência dos eventos-chave (Quadro 6), a reunião de planejamento e a formação

⁴³ Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children ill Community and Classroom.

docente ocorriam praticamente em quase todos os meses do ano, e em algumas situações mais de uma vez em um mesmo mês. Quanto à formação dos professores da RME-BH, essa era definida coletivamente pelos membros da coordenação ampliada, ainda em relação aos encontros formativos (encontro regional, encontro inter-regional e encontro centralizado), esses demandavam uma estrutura de organização específica para cada tipo de encontro.

Como mencionado na seção anterior, os encontros regionais aconteciam de forma individualizada nas nove regionais administrativas. Os encontros inter-regionais, ocorriam em meses específicos, geralmente em maio, agosto e outubro e demandavam uma estrutura de funcionamento mais complexa, pois conforme já dito eles reuniam representantes de três regionais distintas em um espaço comum e próximo a essas regionais. E por fim, os encontros centralizados, onde se reunia toda a rede, geralmente ocorriam em dezembro, para se promover o debate ampliado sobre um tema e propiciar uma visão das ações implementadas pelas escolas, criando-se, assim, uma unidade dentro da rede de ensino.

Para atender a essa agenda, a flexibilização da carga-horária tanto para as reuniões de planejamento quanto para os encontros formativos era o que possibilitava a execução do trabalho. Os integrantes da coordenação ampliada utilizavam o turno da noite, após o horário de trabalho, para o planejamento das ações, e o contraturno ou o tempo de ACEPATE⁴⁴ – Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação Escolar – para acompanhar as formações. Compreender o que motivava os participantes dos núcleos a irem além da própria jornada de trabalho e assim assegurar as formações era algo que se relacionava com uma das questões apresentadas nesta seção, isto é, compreender por que os integrantes dos NERER realizavam o trabalho da maneira como realizavam.

Visando responder a essa questão, buscarei na subseção a seguir contrastar o ponto de vista de duas integrantes do grupo, Neusa (gerência da GERER) e Iris (integrante da coordenação ampliada e coordenadora geral de escola) para, a partir desse processo, evidenciar, por meio de procedimentos êmicos, o conhecimento dos participantes sobre os modos de fazer nos NERER.

⁴⁴ ACEPATE era o tempo destinado às várias atividades que envolviam o processo de ensino e aprendizagem, para além da dinâmica de sala de aula. Era, portanto, um dos tempos e espaços mobilizados pela coordenação ampliada para possibilitar a participação dos professores.

3.3.1 Os modos de fazer nos NERER

De acordo com Green, Dixon e Zaharlic (2005) contrastar pontos de vista é uma forma de demonstrar diferentes ângulos de uma mesma situação, o que não seria possível para estudos envolvendo uma única perspectiva. Com o intuito de construir uma visão sobre a natureza do trabalho realizado pelos integrantes dos NERER, em entrevista realizada com a equipe da coordenação ampliada, foi perguntado a elas como faziam para propiciar a formação às mais de quinhentas escolas da rede e o que possibilitava a realização desse trabalho. Nas transcrições apresentadas nos Quadros 7 e 8 das páginas subsequentes, as participantes da pesquisa Neusa e Iris constroem discursivamente o que constitui a política de formação realizada nos NERER.

Quadro 7 - Evento Interacional Reunião de Planejamento

Evento Interacional Reunião de Planejamento				
Data	13/04/2022			
Subevento	Acessando informações sobre os modos de fazer nos NERER			
Local da Gravação	Plataforma Google Meet			
Identificação do trecho na gravação	01:05:00 a 01:07:36			
Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Neusa (Coordenação GERER)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM			
01	então nós temos aí em torno + não vou te precisar / em torno de 20 pessoas + que são professoras que estão dentro da sala de aula//	hum hum//		Conforme lista de contato da Coordenação ampliada, atualizada em novembro/2023, os NERER contavam com 46 coordenadores.
02	professores e professoras que estão dentro da sala de aula / e que se reúnem conosco + assim / quase que na base da [/] da militância //	é//	Entonação de surpresa.	
03	que você sabe que infelizmente [/] possivelmente na UEMG [foi assim] //	hum hum/ é / [dessa forma] //		Ao dizer “possivelmente na UEMG foi assim”, ela se referia ao grupo de pesquisa da instituição denominado NEPER, com o qual realizava parcerias. Neusa tenta demonstrar que a militância, de certa forma, é uma característica dos que estão envolvidos na luta antirracista.
04	a gente trabalha mui:::to/ porque sabe que / se a gente não fizer é complicado//			
05	então essas pessoas / por exemplo / ontem a gente teve reunião / com elas//	hum::://	Entonação de contrariedade na unidade informacional “ontem a gente teve reunião com elas”.	
06	qual horário//		Entonação de pergunta.	
07	de 18h às 20h / fora do horário de trabalho//	nossa//	Entonação de consternação na unidade informacional “nossa”.	
08	elas saem da escola [/] aí a gente tem sempre um cuidado né/ de + de [/] de fazer convite né//	hum hum//		

Quadro 7 – Evento Interacional Reunião de Planejamento (continuação)

Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Neusa (Coordenação GERER)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM			
09	elas são convidadas //			
10	eles são convidados//			
11	então ontem a gente fez uma reunião de 6 da tarde às 8 da noite / com vinte pessoas/ é / das várias regionais//	olha//	Entonação de surpresa na unidade informacional “olha”.	
12	para pensar o cronograma pós greve né//	hum hum//		
13	porque a gente suspendeu os encontros dos núcleos no mês de março/ em função da greve//	hum hum//		
14	até porque muitos e muitas né / estavam na greve//			
15	porque isso é indissociável / esse compromisso com a educação / ele tá vinculado a um posicionamento político [também] / em outros espaços//	[hum hum / claro]	Entonação assertiva de concordância	
16	então a gente suspendeu os encontros de março / e ontem a gente estava reprogramando a proposta de trabalho nos núcleos / e aí ficamos + juntas né//	hum::://		
17	até 8 da noite fazendo esse movimento//	hum hum//		
18	é assim que a gente tá seguindo //			
19	com MUITÍSSIMA dificuldade / viu Andrea//		Ênfase na unidade informacional muitíssima. Entonação assertiva de confirmação na unidade informacional “viu Andrea”.	
20	não vou te dizer que não é não //			
21	porque::: / não só a nossa gerência / ela [/] tem um quantitativo / né / de pessoas muita pequena //			

Quadro 7 – Evento Interacional Reunião de Planejamento (continuação)

Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Neusa (Coordenação GERER)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM			
22	atualmente Maria Firmina e eu //	hum hum//		
23	né / nós temos duzentas e tantas instituições //			Conforme dados extraídos do site da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em 2024 a rede contava com 557 instituições.
24	nós temos algumas dezenas de milhares né / de profissionais da rede / que demandam muito da gente //	nossa//	Entonação de surpresa.	
25	é::: e aí são as parcerias né / igual a gente tá aqui com você //	hum hum//		
26	que nos possibilitam + é [/] oferecer muita coisa bacana//			
27	que as pessoas RECONHECEM esse trabalho é [/] muito positivamente//	hum//	Ênfase na unidade informacional “reconhecem”. Entonação assertiva de confirmação.	
28	então atualmente a coordenação dos núcleos / especialmente né / porque nós temos outras ações / a coordenação dos núcleos está dessa forma //			
29	e que a gente tem gostado mui:::to / que era a nossa proposta//	hum hum//		
30	é::: que seja assumido PRA REDE//		Ênfase na unidade informacional “pra rede”.	
31	que o protagonismo seja dos profissionais [/] profissionais da rede//			
32	é / porque//		Entonação de pergunta.	
33	em havendo mudanças na política né / da prefeitura / isso se mantenha//	hum//		
34		hum hum//		

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A fala de Neusa ressalta as estratégias pactuadas entre os integrantes dos núcleos para operacionalizar a estrutura de participação instituída. Essas estratégias resultaram na criação de uma coordenação ampliada e na constituição de núcleos de estudos autônomos. Logo, a constituição dos NERER viabilizou os processos relativos à formação de centenas de professores da rede e o acompanhamento das práticas pedagógicas voltadas para o trabalho com a temática étnico-racial. No trecho transcrito, Neusa problematiza sobre o excesso de trabalho, os encontros no período noturno e o protagonismo dos docentes nas formações.

Na interação realizada com a coordenadora Neusa confirma-se a necessidade de uma flexibilização do tempo para efetivação das ações. Na linha 04, Neusa, ao afirmar “a gente trabalha muito, porque sabe que se a gente não fizer é complicado”, há a constatação do excesso de trabalho e compreende-se que esse é um movimento necessário para que a implementação da política aconteça no chão da escola e não esteja apenas circunscrita aos documentos legais. É possível inferir também um certo descrédito quanto à efetivação de políticas públicas conduzidas de cima para baixo e focalizadas apenas por agentes públicos. Um descrédito justificável, haja vista que a partir de 2016, com o avanço da extrema direita ao poder, as políticas públicas voltadas para a reparação social sofreram um amplo processo de desmonte.

Esse aspecto é retomado nas linhas 30, 31 e 33 quando Neusa diz: “Que seja assumido pra rede! (Linha 30)”, “Que o protagonismo seja dos profissionais da rede! (Linha 31); “Havendo mudanças na política da prefeitura, isso se mantenha. (Linha 33)”, ela defende que essa é uma pauta que deveria ser assumida pela rede, por meio do protagonismo dos profissionais da rede, para que a luta pela igualdade racial não estivesse sujeita a volatilidade das mudanças de gestão municipal. O que também justifica o engajamento, o ativismo político e a dedicação dos membros do grupo para que não ocorressem novos retrocessos em relação às conquistas alcançadas pelos movimentos sociais.

Logo, para a realização das atividades aqui descritas, em algumas situações, as coordenadoras da GERER e a coordenação ampliada dos NERER lançavam mão de arranjos, no sentido de estabelecer articulações política, institucional e, por vezes, engajamento pessoal, visando melhor adequar a estrutura de participação criada. Esse aspecto relativo à ausência de critérios específicos para a definição de uma jornada de trabalho que contemplasse o tempo de formação para os que estão à frente, na condução desse processo, denota a falta de apoio institucional para execução efetiva de uma política pública para a rede de ensino, bem como as barreiras impostas pelo racismo institucional que secularmente tem atuado para refrear as ações de reparação e promoção da igualdade racial.

As práticas institucionalizadas de exclusão e negação de direitos tão presentes ainda na administração pública, também foram foco de atenção da Resolução COMPIR 01/2019 – do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial⁴⁵. Em seu eixo 4, a Resolução definiu como meta a superação do racismo institucional por meio da formação e qualificação de gestores. Sendo as formações uma forma de ampliar conhecimentos e conscientizar sobre as consequências da naturalização de práticas discriminatórias nas instituições, a expectativa era que esses processos formativos pudessem auxiliar no avanço de ações afirmativas em prol da população negra e de outros grupos socialmente excluídos e minorizados⁴⁶.

Em entrevista realizada com Iris, membro da coordenação ampliada dos NERER, ela apresentou sua visão sobre formas de se atuar nos diferentes espaços e funções institucionais, tendo em vista a finalidade dos NERER de se implementar uma política de promoção da igualdade racial. O trecho da entrevista está transcrito no Quadro 8 apresentado na página a seguir.

⁴⁵ O Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial – COMPIR, foi criado pela Lei 9.934 de 21 de junho de 2010. Em linhas gerais o COMPIR atua no enfrentamento ao racismo institucional, com ênfase no acompanhamento das ações previstas no Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial. O documento está disponível na íntegra no link: [https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/2020/Planos%20Municipais/Resolucao%20COMPIR%2001-19%20Plano%20Municipal%20de%20Igualdade%20Racial%20\(1\).pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/smasac/2020/Planos%20Municipais/Resolucao%20COMPIR%2001-19%20Plano%20Municipal%20de%20Igualdade%20Racial%20(1).pdf) Acesso em 20/09/2021.

⁴⁶ O termo minorizados tem sido utilizado pelos movimentos sociais para demarcar uma situação social e política acometida às pessoas negras, indígenas, quilombolas, dentre outras, por meio de processos de exclusão, discriminação e racismo. Independente do aspecto quantitativo são grupos com baixa representação social, econômica (inserção no mercado de trabalho, ocupação de cargos de poder e outros) e política.

Quadro 8 - Evento interacional entrevista com Iris

Evento Interacional - Entrevista com Iris – Coordenação Ampliada				
Data	20/04/2023			
Local da Gravação	Plataforma <i>Google Meet</i> áudio e vídeo			
Subevento	Acessando informações sobre os modos de fazer nos NERER			
Identificação do trecho na gravação	21:56 a 23:06			
Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Iris (Coordenação Ampliada)	Andrea (Pesquisadora)		
UNIDADES DE MENSAGEM				
01	quando eu tive a oportunidade de estar num outro lugar/ de coordenação/ aí eu consegui atingir melhor/ mais lugares //	hum hum//		Neste trecho aqui transcrito Iris respondia a minha pergunta sobre o engajamento dos professores na implementação de práticas antirracistas.
02	e apesar de ser muito frustrante / por quê //	ahã//	Entonação de pergunta na unidade informacional “por quê”. Trata-se de uma pergunta retórica.	
03	porque aí eu não estou ali com o meu grupo / com uma sala de aula / falando assim / nossa / seria legal se eu fizesse esse trabalho/ né //	sim//		
04	porque a gente quer colocar a mão na massa //	ahã//	Entonação assertiva da unidade informacional “porque a gente quer colocar a mão na massa”.	
05	mas ao mesmo tempo eu estou num lugar / que eu posso fazer [/] ser propositiva / nas ações antirracistas sabe//	exatamente//		
06		hum hum//		
07	então assim / cada lugar você pode atuar de um jeito/ e atingir pessoas //	hum hum//		

Quadro 8 – Evento interacional entrevista com Iris (continuação)

Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Iris (Coordenação Ampliada)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM			
08	que o nosso foco aqui é multiplicar / é tocar naquela pessoa que ainda não foi tocada / que não caiu a ficha que ela não foi formada / que ela tem que se formar //	hum hum//		
09	que é lei / que ela não tem que escolher ou não //			
10	se ela está na educação ela tem que ser um educador antirracista //			
11	que é o que SE TEM pra hoje/ né//	hum hum//	Ênfase na unidade informacional “se tem”.	
12	então tem bastante gente [/] que não se liga //	ahã//		
13	então / dependendo do lugar que você está / você consegue fazer esses engajamentos //			
14	eu acho isso importante//	hum hum//		
15	então por isso é importante / que [/] que as pessoas que vão pra poder representar as escolas / sejam pessoas com essa [/] que fazem esse esforço//	hum hum//		
16	sabe / porque senão aquela corrente se quebra//			
09	que é lei / que ela não tem que escolher ou não //			

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No trecho acima, nas linhas de 01 a 05, Iris reflete sobre como diferem as formas de fazer quando se está na sala de aula e quando se está na gestão. Ela diz “estar num outro lugar, de coordenação, aí eu consegui atingir melhor, mais lugares.” (Linha 01), no sentido de idealizar e suscitar formas de fazer. Uma visão diferente de quem está na sala de aula, para Iris é no chão da sala de aula que “a gente quer colocar a mão na massa.” (Linha 04), no sentido de concretizar as propostas. Ao dizer das diferentes formas de atuação nos núcleos, Iris reafirma modos de ser e fazer nos NERER que, a seu ver, estariam relacionados às formas de engajamento nos diferentes papéis institucionais que os membros dos núcleos podiam exercer, isto é, ações de engajamento como coordenador de escola, como professor na sala de aula e como formador nos núcleos de estudos. Quando ela afirma na linha 05 “Mas ao mesmo tempo eu estou num lugar, em que eu posso fazer, ser propositiva nas ações antirracistas, sabe.”, ela exemplifica formas de atuação, ressalta posicionamentos éticos necessários à execução do trabalho. Iris também ressalta como pontos positivos desse espaço de atuação (a coordenação pedagógica da escola), atingir mais lugares e ser mais propositiva em relação à implementação de ações antirracistas.

Em um outro trecho da entrevista, não transcrito no Quadro 8, Iris havia elucidado que ela exercia a função de coordenadora escolar. Esse cargo se configurava como um braço da gestão dentro da escola. O coordenador pedagógico atuava em todos os turnos da escola auxiliando nas demandas administrativas e pedagógicas. Nesse cargo, ela tinha, dentre outras prerrogativas, a possibilidade de propor projetos, atividades e práticas voltadas para o trabalho com a temática étnico-racial. Um aspecto negativo associado a essa função seria o distanciamento com a sala de aula, apontado por ela na linha 03, “porque aí eu não estou ali com o meu grupo, com uma sala de aula, falando assim: - nossa, seria legal se eu fizesse esse trabalho!”, o que alude a uma visão que atuar na sala de aula é o que possibilita a efetivação das propostas idealizadas.

Ela também ressalta a necessidade de atingir e tocar as pessoas (linhas 07 e 08), de ser um educador antirracista (linha 10), o que me leva a inferir que essa seria a compreensão de Iris sobre normas, obrigações, papéis e expectativas estabelecidos pelo grupo. O que de certo modo se aproxima de uma postura mais militante e com o engajamento político, aspecto esse que se confunde com a própria essência do núcleo de estudos, um espaço de formação que é fruto de pautas reivindicatórias. Logo, ao trazer a militância e o engajamento político como formas de ser e fazer nos NERER, busco ressaltar esses aspectos como princípios e valores que fundamentam as práticas culturais construídas por seus membros e que norteiam suas ações (Green; Dixon; Zaharlick, 2005).

Assim, vejo o engajamento e a militância política como intrínsecos da frequência de tempo, princípio esse que também orienta a organização dos eventos interacionais na GERER e nos NERER. Ou seja, o fator tempo era definidor das formas de flexibilização do horário e determinante para a efetivação de ações como planejar e realizar encontros formativos. Desse modo, coadunar jornada de trabalho e flexibilização do tempo era uma forma de viabilizar a participação dos integrantes dos NERER nos eventos e, ao mesmo tempo, criar as condições para se cumprir as demandas de trabalho, o que muitas vezes dependia da disponibilidade dos seus membros, os quais, em sua maioria, precisavam conciliar a atividade de formação com a docência.

Haja vista que tanto os membros da coordenação ampliada quanto os professores em formação atuavam em regionais e turnos distintos, definir dias e horários para a realização dessas atividades era uma das dificuldades enfrentadas pelo grupo. O que demonstra que mesmo sendo uma política pública executada pelo município, o fator tempo não era considerado e muito menos remunerado. Além disso, a coordenação ampliada dos núcleos precisava lançar mão de horas extras, não previstas na jornada de trabalho, para viabilizar o planejamento e a execução das formações docentes.

Em relação à formação continuada e em serviço, as instituições de ensino, por meio dos planos de carreira, têm procurado assegurar esses momentos dentro da carga-horária de trabalho, em atendimento a Lei nº. 11.502/2007 (Brasil, 2007). Entretanto, muitas vezes não são explicitadas quais atividades seriam contempladas como formação em serviço. Em relação à RME-BH, alguns membros da coordenação ampliada dos NERER relataram em entrevistas a falta de apoio, em termos institucionais, o que inviabilizava a execução de muitas das ações. Por esse motivo, o grupo vivenciava algumas dificuldades para se reunir, seja para planejar, seja para realizar os encontros formativos.

Para Gandin (2013) a tarefa de planejar exige tempo, por ser esse o momento de tomada de decisões com vistas à construção da realidade desejada e não apenas de organização de uma realidade existente. Nas palavras do autor, “o planejamento implica em transformar a realidade existente e construir uma realidade nova” (Gandin, 2013, p. 58). Essa visão do planejamento, a meu ver, corresponde ao que pude observar a respeito da concepção de planejamento compartilhada pelos membros da GERER e dos NERER. Como demonstrado neste capítulo, o envolvimento e os esforços empreendidos para possibilitar que o grupo se reunisse, planejasse e executasse as atividades propostas, ultrapassava em muito o cumprimento de uma tarefa para a organização do trabalho. Havia o comprometimento e o ativismo de seus membros na

preparação e execução das atividades, com vistas à transformação da realidade educacional na rede e a implementação de um projeto educacional antirracista.

Uma vez apresentado esse histórico sobre a política de formação desenvolvida na RME e os princípios subjacentes a ela, no próximo capítulo examinarei como o desenvolvimento de práticas antirracistas na educação se articula às práticas de letramento, as maneiras de ler e escrever, na sua relação com os textos que circulam nos processos formativos.

4 A ADOÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA O ALINHAMENTO DO TRABALHO COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA SALA DE AULA

A História do Brasil foi uma História escrita por mãos brancas. Tanto o negro quanto o índio [sic], povos que viveram aqui juntamente com o branco, não têm a sua História escrita ainda. E isso é um problema muito sério porque a gente frequenta Universidade, frequenta escolas e não se tem uma visão correta do passado da gente, do passado do negro. Então ela não foi somente omissa, foi mais terrível ainda na parte que ela não foi omissa, ela negligencia fatos muito importantes e deforma muito a História do negro. Quer dizer, tratando basicamente da escravidão e deixando de lado outras formas do negro viver no Brasil, como todo o processo de alforria que houve durante todos os quatro séculos de escravidão e, principalmente, com relação ao Quilombo.

(Trecho da entrevista de Beatriz Nascimento retirado do documentário “O negro da senzala ao Soul”, realizado pelo Departamento de Jornalismo da TV Cultura de São Paulo, em junho/julho de 1977)

No processo de implementação de uma educação antirracista, um dos pontos centrais diz respeito à necessidade de se romper com uma perspectiva eurocêntrica de conhecimento. Conforme argumentou a historiadora Beatriz Nascimento, a perspectiva histórica predominante, seja em âmbito nacional, seja em âmbito mundial, se estabelece a partir de uma única visão, a do colonizador. Logo, um dos grandes desafios que se coloca diante da urgência de se implementar um ensino intercultural consiste em reeducar para as relações raciais, promovendo o resgate do protagonismo negro e indígena na história mundial e do Brasil, de modo a formar estudantes orgulhosos de seu pertencimento racial.

Considerando esses aspectos, este capítulo analisa as estratégias que vêm sendo criadas nos NERER no sentido de se incentivar a produção de materiais didáticos com foco na diversidade étnico-racial. Por constatar os processos de omissão, silenciamento e deturpação da história acerca dos negros e indígenas no Brasil, uma das dificuldades dos participantes dos núcleos de estudos é construir atividades de ensino que tenham uma abordagem de valorização e autoafirmação da história e das culturas do povo negro e dos povos originários.

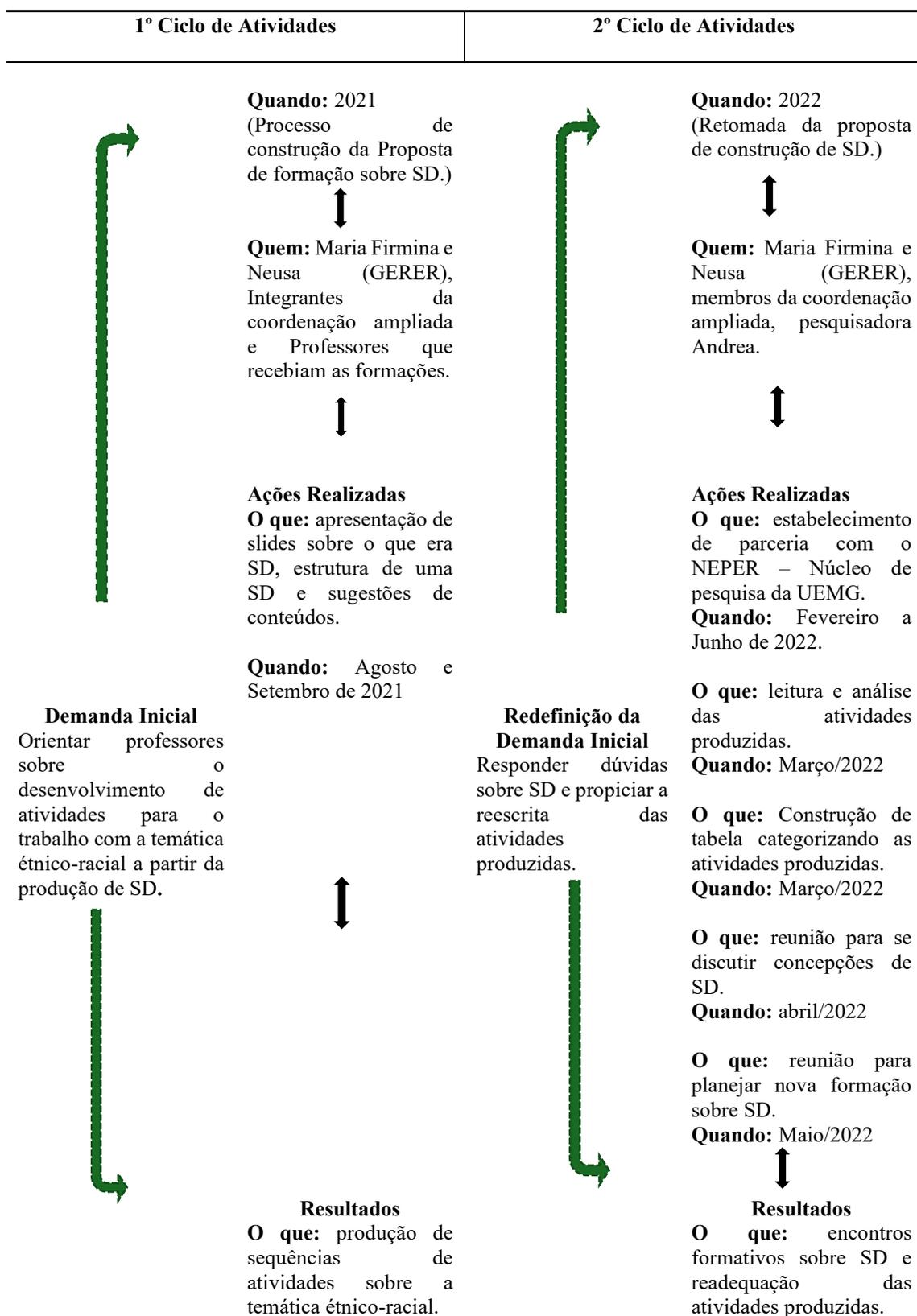
Portanto, este capítulo examina o encontro presencial para a formação dos educadores da RME-BH nos NERER, buscando compreender como ele é realizado tendo em vista a orientação de se utilizar sequências didáticas, daqui por diante SD, para o desenvolvimento de atividades sobre a temática da diversidade étnico-racial. Para esse processo analítico foi selecionado um dos eventos interacionais que teve como enfoque a produção de SD para o desenvolvimento do trabalho com a diversidade nas salas de aula e, a partir da análise desse evento, examinarei como a discussão sobre a questão racial negra e indígena se articulava às

ações realizadas com os textos no que se refere às maneiras de ler, de escrever e de se posicionar.

Um dos aspectos a serem vivenciados por pesquisadores que adotam uma perspectiva etnográfica para o seu estudo é a seleção de eventos representativos que, conforme Green, Dixon e Zaharlic (2005), possam dizer daquela cultura e de como seus membros constroem, realizam e significam esses eventos. O evento interacional reunião de planejamento foi se configurando como representativo durante o processo de análise retrospectiva dos dados, quando tentava estabelecer a relação parte-todo da pesquisa. Entre os aspectos que sinalizaram a importância desse evento, observou-se a sua recorrência nos ciclos de atividades, os temas tratados e a forma como ele se constituía como base para a construção dos demais eventos.

Ao compreender a centralidade do evento reunião de planejamento na estruturação de ciclos de atividades, passei a focalizá-lo para identificar o que acontecia momento a momento no curso das ações realizadas, quem participava dessas interações, como as demandas eram estabelecidas, por quem e visando quais resultados. Ao tentar responder a essas questões construí uma representação que corresponde à Figura 16, apresentada na próxima página. Essa representação traz uma descrição das atividades gerais ocorridas dentro do evento reunião de planejamento, referentes ao segundo semestre de 2021 e ao primeiro semestre de 2022. Esses dois períodos corresponderam a ciclos de atividades realizados no evento mais amplo nomeado de planejamento para formação sobre sequências didáticas.

Figura 16 - Ciclos de atividades que constituíram o evento planejamento para formação sobre sequências didáticas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2024.

A demanda do grupo quanto à necessidade de formação sobre produção de SD foi um estranhamento que tive quando ocorreu meu primeiro encontro com Maria Firmina e Neusa, à época responsáveis pela GERER. Ao estabelecer uma perspectiva etnográfica para o desenvolvimento deste estudo, estava atenta para não impor categorias éticas sobre a formação continuada, que era uma das atividades em que iria participar como observadora participante. Essa postura em campo era importante, pois tendo atuado em processos de formação continuada e em serviço para professores de outras redes de ensino, as atividades características desse processo eram bastante familiares e, por isso, havia um esforço para que meu conhecimento a respeito não se sobrepusesse aos sentidos construídos pelos participantes dos NERER.

Meu posicionamento em campo era o de alguém que buscava aprender sobre aquele conhecimento cultural, considerando o que contava como aspectos relevantes daquela cultura do ponto de vista de seus integrantes (Green; Dixon; Zaharlic, 2005). Ainda assim, quando Maria Firmina e Neusa falaram a respeito dessa demanda, houve uma quebra inicial de expectativa quanto às propostas desenvolvidas nas formações, uma vez que a ideia de se trabalhar SD na formação de docentes para o trabalho com a temática étnico-racial me parecia algo deslocado.

Essa percepção de deslocamento foi gerada pelo meu estranhamento sobre o uso de SD em uma formação voltada para o estudo da diversidade étnico-racial. Sendo a SD um procedimento de ensino, esperava-se que esse conhecimento fosse algo já assimilado e uma prática comum entre os professores. Esse entendimento estava baseado em categorias éticas formuladas sobre os usos e sentidos da SD, a partir da minha atuação como docente em um curso de pedagogia. Desse modo, passei a questionar quais seriam os princípios que fundamentavam essa perspectiva de formação e como esses princípios se concretizavam nos processos de orientação para a elaboração de SD. Além disso, procurava compreender qual a relação existente entre esse procedimento de ensino e o trabalho com a diversidade étnico-racial e que tipo de reflexões as formadoras buscavam promover através desse procedimento de ensino.

Assim sendo, a organização desse capítulo foi orientada a partir das questões inicialmente levantadas e buscou identificar princípios e diretrizes que orientavam a abordagem de SD nas formações dos núcleos de estudos para, em seguida, demonstrar a partir da análise de um caso expressivo⁴⁷ (Mitchell, 1984), como esse procedimento de ensino se articulava com

⁴⁷ Termo original, “*telling case*”, proposto pelo sociólogo britânico James Clyde Mitchell (1984) no desenvolvimento de estudos de casos etnográficos. Para Mitchell a tipicidade é um elemento chave para um estudo

o debate sobre relações étnico-raciais. Por último, o capítulo examinará como os temas relativos às questões raciais se concretizavam em atividades produzidas para as aulas de língua portuguesa.

4.1 As sequências didáticas (SD) como desdobramento das práticas emergentes

Ao descrever no capítulo 2 deste estudo como se deu a minha constituição como uma das formadoras dos NERER, demonstrei que havia no grupo a demanda de auxiliar os professores a construir SD com enfoque na diversidade étnico-racial. Por eu ter atuado em cursos de formação continuada para alfabetizadores, cursos nos quais utilizávamos SD, Maria Firmina e Neusa me convidaram para auxiliar nas formações. Ao realizar o registro dessa interação em minhas notas de campo, estabeleci alguns comentários analíticos que sinalizaram a necessidade de se examinar os princípios que embasavam essa decisão e como isso se relacionava com o estudo das relações étnico-raciais.

Quadro 9 - Trechos das notas de campo “Estabelecendo o *rapport* e entrando no campo de pesquisa”

NOTAS DE CAMPO	COMENTÁRIOS ANALÍTICOS
<p>Maria Firmina e Neusa falaram dos desafios em auxiliar os professores a produzirem as SD, pois a estrutura utilizada por elas (professoras) trazia elementos de um projeto e de um plano de aula. Comentei que vivenciei algo semelhante quando participei do processo de formação continuada de professores alfabetizadores, em um módulo que ministramos sobre planejamento de ensino. Porém, não imaginava que essa seria uma demanda do grupo. As coordenadoras e eu fizemos uma rápida reflexão sobre a necessidade de orientar o professor, por meio das formações, sobre essas possibilidades de organização e visibilização dos trabalhos que são realizados, uma vez que eles poderiam servir de motivação e inspiração para outros professores.</p>	<p>- Proposta de produção de sequências didáticas, planos de aulas e projetos didáticos para propiciar a produção de material sobre a temática étnico-racial. Que concepção fundamenta esse uso?</p> <p>- Maria Firmina mencionou sobre a necessidade de assegurar atividades de qualidade. Configura-se aí a agência do grupo sobre as práticas de leitura e escrita que serão desenvolvidas nas escolas?</p> <p>- A SD seria um dos usos da escrita nos NERER?</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2024.

As notas de campo apresentadas no Quadro 09 apontaram para um uso diferente da SD, considerando as concepções mais comumente divulgadas no campo da didática, quais sejam,

de caso que possibilita ao pesquisador selecionar um caso ilustrativo para o desenvolvimento de um princípio teórico geral.

como uma forma de organização do trabalho pedagógico, como um procedimento de ensino, como um procedimento didático, como uma técnica de ensino, como uma estratégia de ensino ou como um meio de ensino (Libâneo, 1991; Zabala, [1998] 2014; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Cristóvão, 2009). Em relação aos NERER, observa-se que o uso das SD era ressignificado e mobilizado para outros fins como, por exemplo, a construção e a divulgação de práticas de ensino sobre diversidade étnico-racial.

Uma das demandas dos professores em formação nos NERER era terem acesso às práticas efetivas em que fosse possível visualizar formas de se conduzir o trabalho com a diversidade étnico-racial nas salas de aula. Conforme observado nas formações, a coordenação ampliada trazia relatos de professores em que esses expressavam as dificuldades de pensar formas de abordagem para o tema. Além disso, havia a preocupação quanto ao fato de vários profissionais da educação ainda visualizarem os conteúdos história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas como exógenos ao currículo, ou ainda apenas como uma data comemorativa do calendário escolar. Nesses relatos, também se sobressaíam as queixas de professores quanto ao fato de a construção dessas atividades representarem mais trabalho extra, diante das pressões que já enfrentavam para consolidar o processo de alfabetização e letramento, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

O acesso a esses dados trouxe uma dimensão dos desafios enfrentados pelas formadoras dos NERER no que dizia respeito à introdução de novas práticas de ensino frente à permanência de uma concepção tradicional de escola que historicamente tem se negado a reconhecer as diferenças. Ao refletir sobre esses relatos passei a indagar o porquê da ênfase dada às SD e como a escolha desse procedimento atendia às demandas dos núcleos em relação a implementação de práticas pedagógicas antirracistas, nos moldes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Orientada por esse novo ciclo de perguntas, procurei reconstituir os momentos relacionados ao planejamento envolvendo o uso das SD e as ações que se desencadearam, tais como a produção de atividades e as formações docentes voltadas para esse tema.

O primeiro material que tive acesso foi o *drive* da coordenação ampliada, que continha todas as atividades dos professores criadas a partir de uma formação sobre SD ocorrida em 2021, ano anterior à minha entrada em campo. Essas atividades estavam organizadas em pastas individualizadas por escola, contendo um arquivo com a proposta e um outro arquivo com os comentários/sugestões de adequações feitos pelas coordenadoras dos NERER. Na tentativa de visualizar, em um plano geral, formas de abordagem, construí um quadro para identificar o que era contemplado nas propostas dos professores e como esses conhecimentos eram ensinados.

Essas informações foram sintetizadas no Quadro 10 e estão distribuídas em quatro colunas. A primeira coluna identifica a etapa de ensino para qual a atividade foi proposta, evidenciando o ano de escolarização em que o trabalho com a diversidade étnico-racial era realizado. A segunda coluna apresenta os temas abordados, propiciando uma visão sobre o que era priorizado ensinar no que se referia às temáticas do campo das relações étnico-raciais. Quando um mesmo tema se repetia em diferentes atividades e às vezes em diferentes etapas, optei por não quantificar e sim propiciar uma visão de sua recorrência nos diferentes anos de escolarização. A terceira coluna traz os conteúdos tradicionais de ensino que se articulavam às temáticas. E por fim, a última coluna, descreve o procedimento de ensino adotado pelo professor para a condução da proposta na sala de aula.

Quadro 10 - Visão geral dos temas, dos conteúdos e dos procedimentos de ensino adotados nas propostas de atividade

Etapa de ensino	Temas relativos ao campo das Relações Étnico-Raciais abordados	Conteúdos tradicionais de ensino propostos no currículo da rede	Procedimento de Ensino
Educação Infantil (0 – 5 anos)	- alteridade - identidade - corporeidade - cultura indígena e africana	- patrimônio e memória - consciência corporal - artes visuais - oralidade (expressar sentimentos) - reconto - artes plásticas - relações interpessoais - produção de texto coletiva - gêneros textuais	- projeto didático - plano de aula
Ensino Fundamental anos iniciais (6 – 10 anos)	- culturas indígenas - cultura afro-brasileira - corporeidade - arte indígena - respeito e tolerância - combate a cultura da violência contra as populações marginalizadas	- estratégias de leitura - planejamento do texto - leitura - produção de texto - matrizes estéticas e culturais das artes visuais - compreensão textual - estrutura da pele e suas funções - linguagem literária - cumprimentos, capacidades ou massas - dança	- sequência didática - plano de aula
Ensino Fundamental anos finais (11 – 14 anos)	- corporeidade - territorialidade - colonialismo	- poema visual - pessoas do discurso - variação linguística - cultura material, imaterial - organização política dos indígenas e europeus	- plano de aula

		- vocabulário	
Educação de Jovens e Adultos – EJA (Acima de 15 anos)	- gênero, raça e classe - discriminação, injúria racial e racismo - territorialidade	- gêneros textuais - argumentação e síntese - territórios indígenas	- plano de aula

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A representação ilustrada no Quadro 10 permitiu visualizar como as atividades foram inicialmente elaboradas pelos professores, as intencionalidades e os procedimentos de ensino estabelecidos para sua efetivação. Um primeiro aspecto relativo às atividades é a seleção dos temas estudados do campo das relações étnico-raciais, sinalizando-se assim o que se priorizava ensinar, o cuidado em adequar a discussão tanto à faixa etária quanto à capacidade de compreensão dos estudantes, bem como as possibilidades de articulação dos temas com os conteúdos tradicionais de ensino. Cada uma das atividades propunha uma abordagem transversal ou interdisciplinar para os temas e conteúdos, predominando-se nas atividades de ensino a perspectiva interdisciplinar (Fazenda, 1995; Brasil, 1997).

Na etapa da educação infantil observou-se a ênfase em temas tais como alteridade, identidade, corporeidade e culturas (Brasil, 2006). Essas escolhas temáticas se articulavam aos conteúdos artes plásticas e visuais, esquema corporal, relações interpessoais, gêneros textuais, dentre outros. A partir dessa articulação, os professores enfatizaram nas atividades a autoafirmação da raça e da etnia, a construção de uma representação positiva de si próprio e do outro, os modos de ser/viver em diferentes culturas e o pertencimento racial.

As escolhas temáticas para essa etapa de ensino vão ao encontro do que estudos sobre racismo e educação infantil têm problematizado (Cavalleiro, 2003; Bento, 2012; Rosemberg, 2012, Gomes, 2019; Bastos, 2020; Salgado; Gonçalves, 2023). Com base nesses estudos, é no contexto da educação infantil que crianças negras vivenciam suas primeiras experiências de racismo, em situações que envolvem desde a ausência de afetividade nos processos de cuidado (momento do choro, cuidados com os cabelos, troca de fraldas, tratamento desigual etc.), até as práticas educativas carregadas de códigos racistas (representações estereotipadas, discursos preconceituosos, imposição de padrões brancocêntricos, dentre outros). Tendo em vista essa realidade, justificam-se as escolhas dos professores quanto à necessidade de se combater o racismo desde a infância, empoderando as crianças no que diz respeito às suas características fenotípicas e ao seu pertencimento racial, seja em processos de reconhecimento por meio de referências positivas, seja por meio do reconhecimento dos diferentes grupos étnicos existentes.

Quanto às atividades propostas para a etapa do ensino fundamental - anos iniciais, as temáticas selecionadas do campo das relações étnico-raciais para esse segmento foram culturas

indígenas e afro-brasileiras, arte indígena, corporeidade, respeito, tolerância e combate à cultura de violência contra as populações marginalizadas. Esses temas foram articulados aos conteúdos matrizes estéticas e culturais das artes visuais (pintura corporal, cosmovisão indígena e africana, ritmos, movimentos, danças, instrumentos musicais), comprimentos, capacidades e massas (direções, resoluções de problemas e medidas), estrutura da pele (características físicas, tons de pele, melanina e racismo), leitura, compreensão textual e linguagem literária (gêneros textuais, leitura literária e vocabulário) e produção de textos (lista, reconto, sinopse e pesquisa).

Para essa etapa de ensino, as propostas de atividades evidenciaram uma preocupação dos docentes em aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre diversidade étnico-racial nas diferentes áreas. No detalhamento das atividades, constatou-se o enfoque dado aos efeitos da colonialidade nas diferentes dimensões da vida, seja no processo educativo, seja no campo do conhecimento e da cultura, seja ainda nas práticas sociais realizadas. Desse modo, as propostas construídas pelos docentes ressaltaram o trabalho com a valorização das identidades, com os saberes ancestrais e com os espaços de pertencimento. Essa discussão se realizava por meio dos temas colonialismo, corporeidade e territorialidade.

Em relação aos conteúdos identificados, pessoas do discurso, variação linguística, vocabulário (português africano, diálogos ficcionais com personalidades negras, palavras de origem Tupi), gênero textual poema (conteúdo temático abordando a organização da vida cotidiana das populações negra e indígenas) e organização política de diferentes grupos sociais (sociedades indígenas, africanas e europeias), esses eram ensinados sempre em articulação a uma das temáticas do campo das relações étnico-raciais. Vale ressaltar sobre essa proposta de abordagem na etapa do ensino fundamental, que o conhecimento escolar é pensado a partir das áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso) e seus respectivos componentes curriculares.

Essa forma de organização do ensino tem propiciado a manutenção de uma abordagem tradicional em que os conteúdos são apresentados de modo compartimentado, estanque e, muitas vezes, desvinculados de problemáticas sociais atuais. A predominância de uma abordagem disciplinar era algo que, na visão das coordenadoras dos NERER, dificultava a articulação da temática diversidade étnico-racial com os componentes curriculares. Esse argumento justificaria a estratégia dos professores de estabelecerem uma perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar para o estudo da temática, com vistas à efetivação de um ensino intercultural nas salas de aula.

De modo geral, as abordagens para o trabalho com a diversidade étnico-racial nos anos iniciais e finais do ensino fundamental têm se voltado para a desconstrução de visões

estereotipadas produzidas a respeito dos povos africanos e indígenas e para o estabelecimento de outros *loci* de enunciação, fazendo emergir outras vozes, a dos ex-colonizados, dos grupos minorizados e subalternizados (Spivak, 2014; Mignolo, 2008; Walsh, 2009). Nesse sentido, constata-se que as atividades propostas buscaram um alinhamento com os documentos normativos que orientam o estudo da pluralidade étnico-racial e o ensino de história e culturas africanas, afro-brasileira e indígenas (Brasil, 2003; 2004; 2006). Essas orientações ressaltam a necessidade de se desenvolver práticas de ensino que estabeleçam o contraponto com a visão etnocêntrica e eurocêntrica de mundo, de modo a se orientar o ensino em uma perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2009).

Uma perspectiva intercultural crítica para o ensino se apresenta, conforme Walsh (2009) como uma ferramenta pedagógica imprescindível para se interrogar processos continuados de racialização, de subalternização do povo negro e indígena e de subalternização de suas formas de ser e de estar no mundo. Para a referida autora,

a interculturalidade crítica e a de-colonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir. Essa força, iniciativa, agência e suas práticas dão base para o que chamo de continuação da pedagogia de-colonial. (Walsh, 2009, p. 25).

Por fim, quanto às propostas de atividades voltadas para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, observa-se um enfoque na discussão do racismo por meio da qual os professores buscam problematizar sobre as práticas de desumanização e inferiorização dos grupos sociais racializados, propiciando uma visão crítica da realidade social. Os temas propostos nas atividades foram gênero, raça, classe, discriminação, injúria, racismo e territorialidade, os quais estavam articulados aos conteúdos gêneros textuais (infográfico, reportagem, biografia), produção de textos (argumentação, síntese) e espaços geográficos (territórios indígenas, espaço urbano e rural).

Ao analisar as escolhas temáticas para a EJA, verifica-se que essas procuravam dialogar com a realidade histórica dos grupos sociais atendidos nessa modalidade de ensino da Educação Básica. A EJA foi criada com uma função reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil, 2000), assegurando por meio desses princípios o direito a uma educação de qualidade para àqueles que, por motivos diversos, tiveram suas trajetórias escolares negadas ou interrompidas. Nesse sentido, compreende-se a preocupação dos docentes de estabelecerem uma prática de ensino em uma perspectiva crítica, considerando-se os fatores históricos e sociais que

culminaram na criação de uma política educacional voltada especificamente para os grupos que não tiveram acesso à escolarização em idade regular.

Os sujeitos da EJA, constituídos majoritariamente de jovens, adultos e idosos, e em sua maioria negros e mestiços oriundos das camadas populares (Brasil, 2008c), correspondem ao grupo social cujas trajetórias são atravessadas, de modo mais contundente, pelos processos de opressão e de exclusão. Desse modo, as atividades voltadas para a EJA evidenciaram práticas de ensino cuja intencionalidade era a de propiciar a construção de uma visão acerca das intersecções entre raça/classe e negação de direitos.

Em vista disso, a análise desse conjunto de atividades de ensino elaboradas pelos professores que participavam das formações nos NERER ressaltou princípios culturais que se alinhavam as diretrizes do projeto educacional instituído na RME-BH, isto é, uma visão de escola culturalmente diversa, inclusiva e produtora de saberes. Em relação às SD, essas se vinculavam diretamente a uma das diretrizes da rede que era a construção de práticas pedagógicas inovadoras, como forma de se fortalecer e valorizar as práticas emergentes. Dessa maneira, construir modelos de práticas respeitando as singularidades dos contextos de ensino, dos estudantes e do currículo da rede se configurava como um modo de fazer, uma vez que o que se almejava era o fortalecimento do projeto educacional e propiciar uma visão da rede em sua pluralidade.

Assim sendo, a construção de atividades reafirmava princípios e valores que fundamentavam um ideal de escola, cuja prerrogativa era a implementação de um currículo para a diversidade e a promoção de aprendizagens. Nesse modelo, assegurar a autonomia dos professores em relação ao desenvolvimento de práticas de ensino também emergia como uma ação estruturante. Ao se estimular a construção e a divulgação de propostas pedagógicas, buscava-se ao mesmo tempo o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade da educação ofertada pelo município.

Logo, em relação aos procedimentos de ensino adotados pelos docentes, constata-se a mobilização de estratégias de ensino variadas, entre as quais o uso de SD era destacado como um procedimento que possivelmente melhor atenderia à demanda de trabalho com a diversidade étnico-racial. A adoção desse modelo de prática, que consistia em sequências de atividades articuladas, configurava-se como meio para se implementar o ensino da diversidade étnico-racial de modo associado ao trabalho com os conteúdos tradicionais, condição essa que, na visão das coordenadoras dos NERER, se estabelecia como fundamental para efetivação de práticas pedagógicas antirracistas na rede de ensino. Além disso, o procedimento trazia como

possibilidade o desenvolvimento gradual e articulado dos temas e dos conteúdos e sua extrapolação para uma realidade concreta.

Para Zabala⁴⁸ (1998), as SD ou as unidades didáticas seriam metodologicamente diferenciadas se comparadas às outras formas de ensinar, na medida em que elas asseguram uma atuação mais autônoma do aluno, elas oferecem maneiras de demonstrar como se aprende e o que se aprende, bem como possibilitam o acesso aos conhecimentos já adquiridos (conhecimentos prévios). Considerando-se as possibilidades didáticas apontadas, era compreensível a escolha por SD como formas de se ensinar, entretanto, não estava evidenciado como o uso de SD se configurava como um procedimento voltado para o trabalho específico com a diversidade étnico-racial.

Buscando um entendimento sobre o que embasaria essa definição de SD, estabeleci um novo ciclo de perguntas visando realizar um exame mais detalhado sobre os usos da SD nos NERER, desta vez considerando como essa escolha oportunizava aprendizagens sobre a temática na sua relação com os conteúdos tradicionais de ensino. Na próxima seção, examinarei o que contava como temas relevantes no estudo da diversidade étnico-racial e como a discussão desses temas se articulava aos conteúdos da área de língua portuguesa.

4.2 A sequência didática como estratégia de efetivação de práticas de ensino antirracistas

Conforme venho argumentando neste capítulo, houve desde o início um estranhamento ao receber a informação de que os NERER tinham a demanda de orientar os professores para a produção de SD. Após examinar as atividades produzidas pelos professores e apresentadas no Quadro 10 da seção anterior, também observei que havia variações na forma de estruturação das propostas. Parte das atividades se assemelhavam à estrutura de um plano de aula, contemplando, conforme Vasconcellos (2000), seus elementos característicos (tema, objetivo geral, objetivos específicos, desenvolvimento, duração, recursos, avaliação e referências bibliográficas), e uma outra parte tinha o formato de projetos didáticos, uma vez que traziam como proposição a construção de um produto. Além da observação dessas duas formas de estruturação das propostas, figurava-se entre esses formatos o desenvolvimento de sequências de atividades articuladas que compunham uma unidade didática (Zabala, 1998).

Os diferentes procedimentos de ensino identificados demonstravam que os professores buscavam efetivar o trabalho com a diversidade étnico-racial mobilizando recursos didáticos

⁴⁸ Zabala, Antoni. Sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: Zabala, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 53-87.

comuns à prática docente. Nesse sentido, a decisão das formadoras dos NERER em adotarem a SD como principal procedimento de ensino para o trabalho com a diversidade étnico-racial sinalizava para uma especificidade do modo de fazer ou de ensinar sobre a questão racial negra e indígena. Para examinar esse aspecto, retomei uma das interações ocorrida entre mim e as coordenadoras Neusa e Maria Firmina no evento reunião de planejamento, quando elas se posicionaram quanto aos procedimentos de ensino adotados pelos professores. Esse momento da interação está transcrito no Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 – Evento interacional reunião de planejamento para a produção de SD

Evento Interacional – Reunião de Planejamento					
Data	25/04/2022				
Local da Gravação	Plataforma <i>Google Meet</i> áudio				
Subevento	Retomada da análise das atividades produzidas				
Identificação do trecho na gravação	10:03 - 11:41				
Linha	PARTICIPANTES			Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Neusa (Gerência GERER)	Maria Firmina (Gerência GERER)	Andrea (Pesquisadora)		
UNIDADES DE MENSAGEM					
01	eu pensei isso também//		eu fiquei pensando se as atividades poderiam contemplar os três tipos / projeto / sequência didática / plano de aula//	Pergunta indireta. Entonação assertiva de concordância.	Após Maria Firmina projetar uma tabela produzida por mim, identificando os formatos das atividades produzidas pelos docentes (projeto, sequência didática e plano de aula), iniciamos uma conversa sobre essas escolhas.
02			acho que os três tipos atendem os professores //	Entonação de conclusão.	
03			mas aí me lembrei que vocês disseram que eles fazem outras formações lá / e parece que a sequência didática é a linha de orientação //	Pedido indireto de confirmação.	O uso do advérbio “lá” na unidade de mensagem retoma uma referência feita ao CAPE, setor que coordena os processos de formação da RME.
04		posso só [/]	ahã //		
05		na verdade [/] talvez Andrea [/] a gente não saiba das pessoas desse grupo//	entendo//	Entonação de insegurança.	
06		mas em função da pandemia / há uma construção que [/] o setor que trabalha aí né / com os APPIA / nesses projetos aí da Secretaria né / é o de construções de sequências didáticas//	hum hum //		A pandemia do Covid-19 ocorrida em 2020 demandou novos processos de ensino das escolas. O APPIA foi o nome dado ao currículo essencial da RME-BH.

Quadro 11 – Evento interacional reunião de planejamento para a produção de SD (continuação)

Linha	PARTICIPANTES			Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Neusa (Gerência GERER)	Maria Firmina (Gerência GERER)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM				
07		então essa pauta ela está + circulando nas escolas / e a gente procura trabalhar com a política / é [/] aproximando do que [/] das [/] das discussões que têm relação com o currículo//	hum hum //		O termo política utilizado nessa unidade de mensagem refere-se à política de promoção da igualdade racial.
08		até porque [/] por exemplo / provavelmente no Congresso de Boas Práticas / que é uma ação da Secretaria / Semana é [/] da Educação né / que puxam atividades para apresentar / provavelmente [/] o [/] a proposta que vai ser solicitada / né / pra quem quiser apresentar boas práticas / provavelmente será no formato de sequência didática//	ah tá / entendi//		O “Congresso de Boas Práticas dos(as) Profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte” trata-se de um evento promovido pela SMED e tem por finalidade divulgar e compartilhar as práticas pedagógicas e as experiências exitosas na RME-BH. Ele foi criado em 2018 e desde então ocorre todos os anos.
09		que tem um investimento muito grande nesse tipo de [/] de texto né //	hum hum //		
10		e de elaboração vindo da sala de aula//			

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No trecho transcrito no Quadro 11 acima, Neusa e Maria Firmina explicitam algumas das diretrizes que orientavam as ações realizadas pelos NERER, entre elas o desenvolvimento de SD para se construir práticas de ensino. Na linha 03, ao perguntar se essa definição era estabelecida pelo CAPE⁴⁹, “mas aí me lembrei que vocês disseram que eles fazem outras formações lá, e parece que a sequência didática é a linha de orientação”, Maria Firmina argumentou que se tratava de uma escolha estratégica para o grupo. Ao responder à pergunta nas linhas 06 e 07, “Há uma construção do setor que trabalha com os APPIA, nesses projetos da Secretaria, é o de construções de sequências didáticas.” (Linha 03); “Então essa pauta ela está circulando nas escolas, e a gente procura trabalhar com a política aproximando das discussões que têm relação com o currículo.” (Linha 07), Maria Firmina argumenta que há um cuidado do grupo em alinhar as ações formativas com o projeto pedagógico da rede, essa seria uma forma de fortalecer as ações dos NERER e, ao mesmo tempo, criar possibilidades para a efetivação do ensino da diversidade étnico-racial contornando possíveis tensionamentos advindos de diferenças de abordagem de ensino.

Em se tratando da seleção de conteúdos, incide-se sobre essa escolha a predominância de uma teoria curricular tradicional que se estabelece como neutra, científica e universal e, nesse sentido, atenderia a todas as demandas de ensino-aprendizagem indistintamente. Contudo, as teorias críticas e pós-críticas do currículo (Silva, 1999) já demonstraram que não existe essa neutralidade e que a definição do que é considerado conhecimento válido se estabelece nas relações de poder. Conforme argumentou Silva

as teorias tradicionais ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão “o que?”. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável!?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam à pergunta “o que?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. (Silva, 1999, p. 16)

A partir da lógica estabelecida por Silva (1999), foi possível identificar esse tensionamento sobre o que privilegiar como conhecimento a ser ensinado e, ao mesmo tempo, responder a demanda de se instituir o trabalho com a diversidade cultural. Na linha 06, Maria

⁴⁹ Conforme discutido no capítulo 3 deste estudo, o Centro de Aperfeiçoamento do Professor – CAPE –, é o setor da SMED responsável pela construção de uma política de formação para a RME.

Firmina diz “mas em função da pandemia, há uma construção do setor que trabalha com os APPIA, nesses projetos da Secretaria, que é o de construções de sequências didáticas.”. Ela traz um outro argumento para essa tomada de decisão que foi a mudança curricular ocorrida em 2020. Nesse período, a adoção de SD foi o procedimento de ensino adotado para o desenvolvimento de atividades à distância. Com a imposição de um período de isolamento social, condicionado pela pandemia da *Covid-19*, as escolas precisaram estabelecer formas de ensino que se adequassem ao novo contexto e que, ao mesmo tempo, assegurasse a continuidade de estudos. Em relação à RME, a Secretaria implantou o Programa APPIA⁵⁰, que correspondeu ao projeto pedagógico da rede instituído com a finalidade de assegurar aprendizagens essenciais em tempos de pandemia.

Essa ação emergencial visou atenuar os problemas de aprendizagem gerados pelo contexto desfavorável de ensino, bem como realizar o acompanhamento dos estudantes, intervindo de modo mais efetivo na aprendizagem dos conteúdos. Desse modo, o programa APPIA passou a ser a principal diretriz para o desenvolvimento das atividades de ensino a serem desenvolvidas e se centrava nos seguintes eixos: integração e continuidade da escolarização sem interrupções, formação continuada em serviço, ações/atividades pedagógicas e acompanhamento das aprendizagens.

Em relação ao eixo ações/atividades pedagógicas foi estabelecido como percurso pedagógico as chamadas trilhas de aprendizagem. Conforme descrito no documento Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia (Belo Horizonte, 2020), essas se constituíam de

[...] conjuntos de atividades organizadas em sequências didáticas complementares entre si, a serem propostas aos(às) estudantes, com o objetivo de permitir a evolução gradual e autônoma da aprendizagem dos objetos de conhecimento e o desenvolvimento de capacidades/habilidades elencados nos Percursos Curriculares. (Belo Horizonte, 2020, n.p.).

Diante do que foi estabelecido, era importante para os integrantes dos NERER que as formações buscassem o alinhamento com os princípios que orientavam o projeto pedagógico instituído e a perspectiva curricular adotada. Infere-se, o seguinte a partir do argumento apresentado por Maria Firmina na linha 07: “então essa pauta ela está circulando nas escolas, e

⁵⁰ APPIA – Conforme citado no capítulo 2 deste estudo, APPIA referia-se à política educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte adotada em 2020, em decorrência da Pandemia do Covid-19, o que demandou a construção de uma proposta curricular emergencial. A proposta definia percursos curriculares e trilhas de aprendizagem para educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. O documento pode ser acessado na íntegra no link: <<https://wiki.pbh.gov.br/educacao/percursos-curriculares/doku.php/inicio>>

a gente procura trabalhar com a política aproximando das discussões que têm relação com o currículo.” Desse modo, as coordenadoras dos NERER estabeleciam como fundamento para o trabalho realizado a vinculação entre a política educacional da rede e a política de promoção da igualdade racial, fortalecendo-se, assim, os NERER como uma política da rede e a execução das metas e ações previstas no Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial no que tange à educação.

Seguindo esse raciocínio, a divulgação das práticas pedagógicas instituídas, por meio das formações dos NERER, alinhava-se à perspectiva da rede de valorização de atividades de ensino autorais, cuja produção propiciava também o desenvolvimento profissional. Essas práticas se estabeleciam como modelos que coadunavam com as diretrizes pedagógicas da rede e a perspectiva de abordagem para o trabalho com a temática da diversidade étnico-racial adotada nos núcleos de estudos. Uma vez que essas produções recebessem um retorno positivo das coordenadoras dos NERER, elas eram socializadas como relatos de práticas nas formações docentes e havia o incentivo para que fossem apresentadas no Congresso de Boas Práticas.

Um dos principais eventos proporcionados pela rede é o Congresso de Boas Práticas, além de se constituir como um espaço de atualização profissional, circulação de materiais e de divulgação do conhecimento produzido dentro da própria rede, ele era também uma forma de os pares validarem as propostas pedagógicas implementadas. Logo, socializar práticas pedagógicas antirracistas nesse grande evento era um movimento importante para se demonstrar que a defesa por uma educação de qualidade não poderia estar desvinculada do combate ao racismo.

Conseqüentemente, receber a aprovação para essas propostas de ensino poderia significar uma adesão efetiva da rede a um modelo educacional em construção. Daí o cuidado com as orientações e diretrizes para a produção das SD, conforme consta em uma apresentação de slides construída pela coordenação ampliada nos encontros formativos realizado em agosto e setembro de 2021. Na apresentação, foi explicitado os objetivos para a utilização das SD como procedimento de ensino. São eles:

- Estimular a pesquisa, a reflexão e a sistematização de conteúdos relativos à História e Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Africana.
- Elaborar e registrar, de forma individual ou coletiva, Sequências Didáticas originais que abordem os objetos de conhecimentos e respectivas habilidades da Matriz Curricular SMED na perspectiva das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e do disposto nos Planos Municipais de Educação e de Promoção da Igualdade Racial.
- Produzir, de forma colaborativa, o Portfólio Virtual “*Sequências Didáticas para uma Prática Pedagógica antirracista na RME/BH*”, como material de consulta e inspiração. (Dados da pesquisa, 2024)

A definição desses objetivos ressalta as linhas de ação estabelecidas para a produção de atividades nos NERER, ou seja, fomentar processos de estudo e pesquisa sobre a temática étnico-racial, subsidiar a construção de práticas de ensino que articulassem o desenvolvimento de competência e habilidades na sua relação com o estudo de história e culturas afro-brasileiras e estimular a produção individual ou coletiva de materiais didáticos.

Ainda em relação aos slides apresentados, havia também um direcionamento sobre o processo de elaboração das SD. Em termos de estrutura, a SD deveria contemplar como elementos constitutivos: título, público-alvo, justificativa, objetivo, conteúdos, metodologias, avaliação e referências bibliográficas. Essa forma de organização gerava algumas dúvidas entre professores e coordenadores dos NERER que, por vezes, associavam esse formato a um plano de aula ou a um projeto didático. Logo, para cumprir a demanda estabelecida, os professores precisavam adequar a escrita à organização textual estabelecida, bem como desenvolver a atividade de modo que essa propiciasse o desenvolvimento das competências necessárias ao aprendizado dos conteúdos e a conexão dessas competências com as temáticas do campo das relações étnico-raciais.

A condução desse processo era também orientada por uma lista de conteúdos, apresentados no material de apoio como sugestões de atividades. Esses conteúdos de ensino deveriam ser mobilizados na construção das SD, buscando-se a adequação ao público-alvo, à etapa de ensino e aos componentes curriculares. Para melhor visualizar as orientações presentes nesse material, o Quadro 12 apresenta os conteúdos sugeridos para a área de linguagem nas etapas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A partir dessa representação, procura-se visualizar quais práticas de linguagem eram focalizadas pelos NERER no trabalho com a questão racial. Na organização do quadro, as colunas identificam da esquerda para a direita, a etapa de ensino, a faixa etária contemplada, o campo de experiência ou componente curricular conforme a etapa de ensino, as habilidades a serem desenvolvidas e por último a sugestão de atividade.

Quadro 12 - Sugestões de atividades para a construção de SD

Etapa de ensino	Faixa Etária	Campo de experiência ou Componente curricular	Habilidades	Atividade sugerida
Educação Infantil	0 a 3 anos	Escuta, fala, pensamento e imaginação	Ampliar vocabulário; Relatar fatos importantes	Nomear os bebês e as crianças em frente ao espelho, Promover atividades em que as crianças ouçam seu próprio nome e os nomes dos colegas, como músicas, reconhecimento de fotos etc. Chamar cada criança pelo seu nome, diversas vezes durante o dia. Não usar apelidos para identificar os bebês e crianças, mesmo que seja com intenção carinhosa.
Educação Infantil	4 a 5 anos	Escuta, fala, pensamento e imaginação	*Não definidas.	Produção de gêneros orais. Cultura Escrita. Leitura.
Ensino Fundamental I	6 a 8 anos	Língua Portuguesa	*Não definidas.	Produção de gêneros orais. Cultura Escrita. Leitura. Produção de textos escritos. Apropriação do sistema alfabético/ ortográfico de escrita
Ensino Fundamental I	9 a 10 anos	Língua Portuguesa	*Não definidas.	Produção de gêneros orais. Cultura Escrita. Leitura. Produção de textos escritos. Ortografia

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2024.

As três últimas colunas à esquerda do Quadro 12 trazem uma dimensão das práticas de linguagem selecionadas pelas coordenadoras dos NERER para o desenvolvimento de uma SD. Em um plano geral, destaco a ênfase nas capacidades linguísticas a serem desenvolvidas no ciclo de alfabetização, tais como a leitura, a produção de textos orais e escritos e a análise linguística e semiótica, conhecimentos esses voltados para a aquisição inicial do sistema de escrita. A seleção realizada sinaliza, em uma primeira análise, para o que conta como práticas de linguagem nos NERER, tendo em vista a demanda de se estabelecer processos de ensino sobre a diversidade étnico-racial.

A proposição de desenvolver práticas pedagógicas antirracistas, a partir de conteúdos disciplinares, reafirma modos de fazer nos núcleos, em que seus participantes buscavam na condução das atividades não só priorizar aprendizagens vistas como essenciais para se assegurar o processo de alfabetização e letramento, mas também articular as diretrizes estabelecidas no projeto político pedagógico da rede à política de promoção da igualdade racial. Nessa ótica, a efetivação de um projeto de educação antirracista nas escolas do município exigiria, imprescindivelmente, de uma desconstrução da estrutura de ensino vigente, ou seja, era preciso avançar na desconstrução de uma tradição curricular pautada na transmissão de conhecimentos científicos e neutros, para possibilitar um deslocamento na forma de se conceber o currículo, em uma perspectiva intercultural crítica.

Tendo em mente essa lógica, as ações realizadas demonstram a percepção das coordenadoras dos NERER concernentes à existência de uma resistência tácita do sistema de ensino, no que dizia respeito à prerrogativa de implementar o trabalho com a diversidade étnico-racial. Na proposta curricular apresentada em 2020 – Percursos Curriculares – não houve uma única menção aos conteúdos história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, ou mesmo uma proposta generalizada de abordagem da diversidade, entre os conteúdos priorizados para a aprendizagem dos estudantes.

Mesmo diante da existência de uma política de formação continuada, instituída na própria rede para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, o trabalho com a temática não foi contemplado no referido documento como um conteúdo obrigatório. Em uma análise mais ampliada, pode-se compreender esse tensionamento envolvendo a definição do que seria conhecimento válido, ou não, a partir da problematização de alguns fatores ainda definidores de uma política curricular. Entre eles, a visão de educação a partir de uma concepção homogeneizadora de cultura e a manutenção de um currículo monocultural, que consolida uma prática de negação das diferenças culturais no campo educacional.

Historicamente, a escola sempre se eximiu de realizar o debate sobre discriminação, preconceito e diversidade adotando, a partir de uma concepção etnocêntrica e eurocêntrica de cultura e de sociedade, uma política curricular uniformizadora, visando sujeitar grupos sociais diversos à cultura hegemônica. A ideia de padronização projetada pelos currículos foi se tornando exequível com a legitimação de teorias e práticas que se cristalizaram na educação como uma espécie de dogma. Um exemplo característico seria a predominância do saber científico sobre as demais formas de conhecimento, considerado pelos sistemas de ensino como único e legítimo, bem como a sua máxima expressão, que seria o ensino dos conteúdos disciplinares.

Desse modo, romper com paradigmas tão enraizados no contexto escolar significaria transpor toda uma estrutura de controle criada pela colonialidade do saber. Ao considerar esses aspectos, foi possível dimensionar os desafios a serem superados pelas coordenadoras dos NERER em relação à definição de outras diretrizes para a formação continuada dos professores. Outro aspecto a ser considerado seria a estipulação de novas formas de tratamento da diversidade, visando à consolidação do ensino no interior das salas de aula. Compreende-se, dessa forma, que o enfoque dado aos conteúdos tradicionais se configurava como um caminho a ser pavimentado pelos participantes dos NERER, no intuito de se criar rotas alternativas para a implementação de um ensino intercultural e antirracista. A partir dessa compreensão, na próxima subseção busco responder como essa escolha oportunizava o desenvolvimento de práticas de ensino sobre a temática étnico-racial.

4.2.1 A inserção da temática da diversidade étnico-racial nas práticas pedagógicas por meio de sequências didáticas

Uma das linhas de ação dos NERER tem sido o investimento em modelos de práticas que possam atender à demanda dos professores por formas de abordagem da temática étnico-racial. Em vista das adequações que vêm sendo realizadas nas formas de ensinar e as mudanças ocorridas nas políticas de material didático e paradidático que passaram a adotar critérios antirracistas e antidiscriminatórios, ainda se constata nas escolas um silenciamento quanto à diversidade étnico-racial existente, seja nas atividades cotidianas da sala de aula, seja nos materiais que subsidiam o processo ensino-aprendizagem.

Ao considerar a proposta de construção da SD para o trabalho com a diversidade étnico-racial, como parte de um empreendimento pedagógico, ressaltou-se a necessidade de compreender como essa ação, na visão das coordenadoras dos NERER, contemplaria mais

especificamente a diretriz para se produzir materiais didáticos de abordagem afrocentrada e indígena. Visando responder a essa questão, retomei a análise do subevento “reflexões sobre a ausência de materiais didáticos sobre a temática étnico-racial”, identificado no evento mais amplo “reunião de planejamento”. Nessa interação, as coordenadoras Neusa e Maria Firmina teceram considerações acerca da produção de materiais didáticos realizada por professores, conforme transcrito no Quadro 13.

Quadro 13 - Evento interacional reunião de planejamento – reflexões sobre material didático

Evento Interacional – Reunião de Planejamento					
Data	13/04/2022				
Local da Gravação	Plataforma <i>Google Meet</i> áudio				
Subevento	Reflexão sobre a ausência de materiais didáticos sobre a temática (étnico-racial)				
Identificação do trecho na gravação	1:27:02 - 1:45:48				
Linha	PARTICIPANTES			Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Neusa (Gerência GERER)	Maria Firmina (Gerência GERER)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM				
01	embora a lei já caminhe para os seus quase 20 anos/ ainda há muita dificuldade de trabalhar com esses conteúdos//		hum hum//		A lei a que se refere Neusa diz respeito à Lei Federal 10.639 sancionada em 2003.
02	então / muitas vezes nas nossas formações / a pessoa fala assim/ na minha escola / conversando com meus colegas / eles falam que não fazem porque têm medo de errar / cometer equívocos/ não saber como abordar//		hum hum//		
03	então tem essa questão das relações étnico-raciais / do campo das relações né/ como é que você trata essas discussões dentro da escola/ da questão do preconceito / da discriminação / dos xingamentos / dos apelidos / e [/] isso tem sido MUITO OBJETO DE TRABALHO NAS ESCOLAS//		verdade//	Ênfase na unidade entonacional “muito objeto de trabalho nas escolas”.	
04	como também tem a questão DO CONTEÚDO MESMO/ do conteúdo formal/ da história e da cultura é [/] afro-brasileira / indígena / e africana//		hum hum//	Ênfase na unidade informacional “do conteúdo mesmo”.	
05	então quando a gente fala de plano de aula / fazer uma sequência didática/ fazer um projeto / isso é perpassado também por essa questão objetiva/ que é um conhecimento que o professor também PRECISA SE APROPRIAR/ antes de transformar aquilo em conteúdo / que vai pra dentro da sala de aula//		hum hum//	Ênfase na unidade entonacional “precisa se apropriar”.	

Quadro 13 - Evento interacional reunião de planejamento – reflexões sobre material didático (continuação)

Linha	PARTICIPANTES			Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Neusa (Gerência GERER)	Maria Firmina (Gerência GERER)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM				
06	e da necessidade de trazer isso junto aos núcleos/ de dizer assim/ olha isso não é algo desvinculado//				
07	nós não vamos fazer um projeto de cultura afro-brasileira / mas é algo do dia a dia//				Os projetos mencionados fazem alusão ao fato de que muitas vezes o tema é tratado isoladamente, sem se vincular aos conteúdos de ensino.
08		é porque tem um desafio maior/ a gente tem de ver as referências que a pessoa está usando / ou se a lógica da abordagem está em desacordo com aquilo que a gente é [/] tem expectativa de dar visibilidade//			A palavra referências diz respeito às perspectivas teóricas que as formadoras adotam na discussão sobre Relações étnico-raciais presentes nos documentos normativos.
09		é porque dentro da política a gente tem uma concepção que é [/] que a gente está trazendo que é [/] e as vezes a pessoa tem uma outra concepção//			A palavra política refere-se à política de promoção da igualdade racial.
10	oh Maria Firmina/ eu fiquei pensando aqui/ nossa intenção desde o ano passado é [/] porque a demanda sempre é pensar no trabalho de sala de aula//				
11		é / eu fiquei com isso assim [/] no horizonte né//			
12		porque a gente está fazendo todo um esforço esse ano/ nesse vigésimo ano aí da Lei 10.639//	hum hum//		
13		e são poucos os registros //	é verdade//	Entonação de lamento.	Os registros se referem à baixa circulação e divulgação de atividades.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Um primeiro aspecto da fala de Neusa, ao afirmar na linha 01 “Embora a lei já caminhe para os seus quase 20 anos, ainda há muita dificuldade de trabalhar com esses conteúdos.”, ela aponta para as lacunas geradas ao longo do processo de implementação da Lei 10.639/2003, especialmente no que se refere à falta de investimento na formação docente e a ausência de ações institucionais voltadas para a execução das diretrizes da lei. Uma consequência direta, conforme expresso por Neusa na linha 02, “Então, muitas vezes nas nossas formações, a pessoa fala assim: na minha escola, conversando com meus colegas, eles falam que não fazem porque têm medo de errar, cometer equívocos, não saber como abordar”, seria a insegurança do professor em ensinar um conteúdo do qual ele não se apropriou, ou mesmo a ocorrência de equívocos nas formas de abordagem.

Outro aspecto apresentado pela coordenadora Neusa é a não compreensão dos professores sobre o campo das relações étnico-raciais. Para fundamentar essa visão, ela apresenta três argumentos. O primeiro deles, na linha 03, ela diz: “Então tem essa questão das relações étnico-raciais, do campo das relações (étnico-raciais), como é que você trata essas discussões dentro da escola, da questão do preconceito, da discriminação, dos xingamentos, dos apelidos, isso tem sido muito objeto de trabalho nas escolas”, demonstrando que o debate sobre relações étnico-raciais tem ficado circunscrito ao trabalho sobre preconceito e discriminação. Na linha 04, ela faz menção a outra vertente que diz respeito ao ensino dos conteúdos obrigatórios: “Como também tem a questão do conteúdo mesmo, do conteúdo formal, da história e da cultura afro-brasileira, indígena e africana.”

Educar para as relações raciais abarcaria não só a reeducação das dinâmicas das relações raciais fundadas no país, a partir de uma visão colonizadora, mas também a construção de ações afirmativas capazes de equacionar as desigualdades raciais e sociais existentes, com vistas à sociedade que se quer construir. Empreender ações desse porte demandaria o compromisso do Estado e da sociedade por meio da implementação de medidas capazes de operar transformações profundas no tecido social, tecido esse forjado no sistema de privilégios e de hierarquização racial.

Certamente, essa não seria uma prerrogativa exclusiva das instituições de ensino; contudo, elas desempenhariam um papel fundamental de superar os limites impostos pelo etnocentrismo europeu para, conforme Brasil (2004, p. 15), desconstruir uma “mentalidade racista e discriminadora secular, [...] reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”. Nesse movimento, descolonizar o conhecimento implicaria necessariamente reconhecer os contextos de diversidade e de pluralismo cultural existentes.

Dessa forma, a inadequação dos materiais didáticos disponíveis, ou a ausência de bons materiais que abordem a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas se coloca como um dos obstáculos à implementação de uma educação descolonizadora e intercultural. Conforme se posiciona Maria Firmina, na linha 08, “é porque tem um desafio maior, a gente tem de ver as referências que a pessoa está usando, ou se a lógica da abordagem está em desacordo com aquilo que a gente tem expectativa de dar visibilidade.”, as referências teóricas a serem utilizadas pelos professores devem estar em consonância com as diretrizes e orientações produzidas pela legislação, pautando-se na positivação e na emancipação dos sujeitos.

Frente a essas demandas, os NERER têm buscado conduzir as formações de modo que os professores possam se apropriar dos conhecimentos necessários, viabilizando-se assim, a transposição didática nas salas de aula. Para a execução desse processo, a escolha por desenvolver uma SD seria uma forma de incentivar a produção de materiais didáticos e paradidáticos, bem como suprir a ausência de atividades sobre relações étnico-raciais.

Assim, ao justapor os diferentes ângulos relativos ao processo de adoção de SD para o ensino da diversidade étnico-racial, a proposta dos NERER de construção de SD emergiu como um caso representativo no que se refere aos princípios que orientam as ações desenvolvidas por seus integrantes. Na próxima seção passarei a examinar, por meio de um caso expressivo ou *telling case* (Mitchell, 1984), como se estabelece a relação entre a SD e o trabalho com a temática étnico racial na sua relação com os textos utilizados nesse processo, as formas de se pensar e de se posicionar a respeito da questão racial.

4.3 A SD como um caso representativo do trabalho instituído nos NERER

De acordo com Mitchell (1984), a seleção de um bom caso abre possibilidades para se demonstrar a relação entre eventos e fenômenos que pareçam inicialmente incompreensíveis. Para o referido autor, examinar um *telling case* é uma forma de desenvolver uma teoria geral através de um conhecimento específico e as interconexões que se estabelecem entre participantes e os eventos que constituem uma dada situação social.

A partir dessa lógica, buscarei responder nesta seção como a SD viabilizava o trabalho com a temática étnico-racial na sala de aula, como os textos eram mobilizados na SD para subsidiar a discussão sobre a questão racial, quais perguntas eram realizadas sobre os textos para oportunizar reflexões e aprendizados sobre a temática. O caso representativo em foco foi identificado no evento formação sobre SD, ocorrido no dia 13 de junho de 2022, em que pude participar como uma das formadoras. Esse encontro teve por finalidade estabelecer um diálogo

com os professores participantes dos NERER a respeito das propostas construídas, ouvir as percepções dos docentes sobre o processo conduzido, discutir intencionalidades presentes nas atividades e avaliar possibilidades de ajuste visando uma futura publicação do material.

Para responder às questões propostas, estabeleci um percurso analítico baseado em mapas do evento interacional, em transcrições das interações e nos artefatos produzidos pelos participantes do evento. Inicialmente, apresento uma visão de como acontecia o encontro presencial para o trabalho com a sequência didática, a partir da criação de um mapa do evento principal “Formação sobre SD”. Na representação, identifiquei cada uma das fases do evento para demonstrar como essas se estruturavam em torno de temas.

Na sequência, apresento uma proposta de *running data record*, produzido a partir de gravações em áudio, capturas de tela e notas de campo. Um *running data record* em tradução literal, registro de dado em execução, adaptado de Castanheira *et al.* (2001), corresponde a um segmento de notas de campo baseadas em gravações de áudio e vídeo e que possibilita visualizar, no decorrer das interações, quem faz o que, com quem, bem como descrever o que foi realizado pelos participantes momento a momento, no curso das ações. Por meio do *running data record* foi possível selecionar um caso representativo nos ciclos de atividades construídos pelos participantes do evento principal.

O caso em específico foi protagonizado por Tereza, que atuava como integrante da coordenação ampliada e na regência de uma turma do quinto ano do ensino fundamental – anos iniciais. As interações com Tereza possibilitaram compreender como os participantes dos NERER se orientavam e concretizavam as diretrizes sobre o desenvolvimento das SD trabalhadas nas formações. Por último, apresento as atividades de leitura e escrita produzidas na SD construída por Tereza, para discutir como os textos eram mobilizados para subsidiar o trabalho com a temática étnico-racial e oportunizar aprendizagens para os estudantes.

4.3.1 Uma análise do encontro presencial para a construção de uma SD

No mês de junho de 2022, as coordenadoras dos NERER propuseram a realização de encontros formativos com o objetivo de propiciar um momento para que os autores das propostas de material didático pudessem sanar dúvidas surgidas durante o processo de construção das SD. Além disso, o encontro seria uma forma de avaliar possíveis adequações para as atividades desenvolvidas. As formações para o desenvolvimento das SD vinham acontecendo na rede desde o ano de 2021, período em que os professores participantes dos

NERER enviaram diversas propostas de atividades, tendo como enfoque a temática étnico-racial.

Conforme demonstrado na seção 4.2 deste capítulo, havia um material de apoio que continha uma série de orientações para produção de SD. Esse material contemplava desde a estrutura do texto, até a seleção de conteúdos de ensino que poderiam ser abordados no desenvolvimento das propostas. Embora o foco do material fosse as SD, os professores utilizaram também outros procedimentos de ensino, tais como planos de aula e projetos didáticos. Ao identificar essas variações, a coordenação ampliada dos núcleos decidiu realizar encontros separados para que os autores avaliassem o potencial de cada proposta. Um número maior de encontros foi destinado ao trabalho com as SD, uma vez que essas se constituíam como a principal atividade de produção de material didático a ser implementado pelos NERER.

O encontro sobre SD foi realizado no formato virtual, por meio da plataforma *Google Meet*. À época ainda não haviam sido liberados os encontros presenciais devido às restrições sanitárias impostas pela pandemia da *Covid-19*. O convite para participação foi enviado por e-mail apenas àqueles que produziram atividades, uma vez que os encontros anteriores sobre a construção de SD havia contemplado todos os professores que frequentavam as formações dos NERER. A ideia desses encontros mais reduzidos, quanto ao número de participantes, era uma forma de estabelecer um diálogo mais próximo com os autores, possibilitando a eles um tempo maior para avaliação das atividades, posicionamento de dúvidas e, sendo o caso, realização de ajustes nas propostas.

O mapa do evento interacional apresentado na próxima página, Quadro 14, busca propiciar uma visão de como ocorreram as interações no encontro para formação sobre SD. Participaram desse evento interacional as coordenadoras Maria Firmina e Neusa, três docentes que encaminharam SD para análise e publicação, sendo elas Tereza, Dayó e Zuri⁵¹, e eu como pesquisadora e colaboradora da coordenação ampliada. O Quadro 14 está organizado em cinco colunas. A primeira coluna, à esquerda, identifica o evento principal. Na sequência, a segunda coluna, demonstra o tempo gasto em cada atividade realizada. A terceira coluna apresenta os temas tratados no evento principal. Já a quarta coluna descreve as ações realizadas em cada fase do evento. Por último, a quinta coluna ilustra as várias configurações do espaço interacional construído pelos participantes ao longo do evento.

⁵¹ Conforme explicitado no capítulo metodológico deste estudo, os nomes utilizados para se referir aos participantes são fictícios, respeitando-se os princípios éticos para a condução da pesquisa e a preservação das identidades.

Quadro 14 - Representação do evento interacional Encontro Formação sobre SD jun./2022

EVENTO PRINCIPAL	TEMPO	TEMAS TRATADOS	AÇÕES REALIZADAS	CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO INTERACIONAL
F O R M A Ç Ã O S O B R E S D	19h	Boas-vindas Contextualização do encontro	Autorizar a entrada dos participantes na sala virtual. Explicar a dinâmica do encontro.	Coordenação / Professores
	19h20	Percepções sobre as formações sobre SD	Relatar impressões dos encontros formativos sobre SD.	Professores / Coordenação
	19h25	Relação tema-conteúdo na SD	Refletir sobre como os temas relativos ao campo das relações étnico-raciais poderiam articular-se ao ensino dos conteúdos tradicionais.	Pesquisadora / Professores
	19h40	Conteúdos de língua portuguesa e o ensino da temática étnico-racial	Problematizar sobre as dificuldades de selecionar conteúdos de língua portuguesa para desenvolver o trabalho com a temática étnico-racial.	Professora Tereza / Pesquisadora
	19h58	Atividades sequenciadas a partir de uma história	Externalizar dúvidas sobre como criar atividades sequenciadas a partir de uma contação de história.	Professora Dayó / Pesquisadora
	20h18	A SD como um trabalho cotidiano	Argumentar que a SD pode ser uma forma de desenvolver o trabalho com a temática étnico-racial na sala de aula, ao longo de todo o ano letivo.	Coordenação / Participantes
	20h22	O tema memórias ancestrais na SD	Apresentar questões sobre o que priorizar nas atividades sequenciadas quando se trabalhava com temas amplos como memórias ancestrais.	Professora Zuri / Pesquisadora
	20h40	Cronograma de entrega da versão final das SD	Definir datas para realizar ajustes nas SD apresentadas e finalizar texto para a versão final.	Coordenação / Professores
	20h55	Formato da SD	Verificar qual seria a estrutura composicional da SD.	Professores / Coordenação
21h	Despedida	Agradecer presença e disponibilidade das participantes.	Coordenação / Professores	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa, 2024.

O mapa do evento interacional apresentado no Quadro 14 fornece uma visão de como ocorriam as formações docentes nos NERER no que diz respeito ao trabalho com as SD. O referido encontro ocorreu no período da noite como alternativa para possibilitar a participação dos professores que lecionavam em dois turnos (diurno e vespertino), iniciando-se às 19h e finalizando-se às 21h. No capítulo 3, ao demonstrar como eram organizados os diferentes eventos nos quais os participantes dos NERER se envolviam, ressaltai que uma das dificuldades era a definição de horários que pudessem atender às diferentes realidades de trabalho de seus integrantes. Desse modo, em diferentes momentos era necessário lançar mão do período noturno para o cumprimento das ações planejadas.

Quanto à estrutura de participação característica (Erickson, 1977), isto é, o modo como os participantes do evento conduziam as interações, destacam-se dois aspectos: a variação dos temas momento a momento no curso das interações e a reconfiguração do espaço interacional a cada mudança temática. Tendo em vista a finalidade do evento, que era analisar as atividades criadas e verificar a necessidade de possíveis adequações, observa-se que os temas abordados como, por exemplo, a seleção de conteúdos, a adequação das temáticas, a faixa etária dos estudantes e a elaboração de atividades sequenciadas refletiam a demanda dos NERER em propiciar modelos de atividades que pudessem orientar as futuras produções quanto ao tipo de abordagem.

Nesse sentido, os temas que emergiam nas formações oportunizavam às formadoras dos núcleos reorientarem o processo de criação das atividades, bem como avaliarem o cumprimento das diretrizes, diante da necessidade de viabilizar o processo de produção de material didático. Para esse fim, verifica-se que os espaços interacionais iam se configurando de acordo com as ações realizadas. A interação coordenação-professores foi estabelecida em momentos em que era necessário assegurar as condições de realização do evento, tais como controle da sala virtual, mediação nas participações e definição de ações. Já a interação professor-pesquisador configurou-se a partir da necessidade de os professores participantes externalizarem dúvidas ou posicionarem-se e, por último, nas interações pesquisador-professor, essas se estabeleceram nos momentos voltados para reflexões e sugestões em relação às questões apresentadas.

Ao analisar esse evento de forma mais detida, mais uma vez se evidenciou como um dos grandes desafios para as coordenadoras dos NERER, a inserção da questão racial de modo efetivo nos processos de ensino. Não há como desconsiderar que essa é uma questão central envolvendo a implementação de uma educação antirracista, pois a reformulação das práticas pedagógicas é uma demanda que se coloca não apenas para os núcleos de estudos, mas também para a educação como um todo. Indiscutivelmente, ainda estamos distantes de responder como

avancaremos em direção a um ensino intercultural, capaz de promover a desconstrução de estigmas, estereótipos e mistificações que historicamente moldaram o imaginário social a respeito da população negra e indígena. Outro grande desafio é pensar a formação dos sujeitos, de modo que essa possa desencadear processos de desconstrução de uma mentalidade coletiva a respeito do padrão das relações raciais estabelecidas entre negros e brancos.

Do mesmo modo, há que se considerar o quanto os professores, que estão no centro do processo educativo, e suscetíveis aos discursos racistas que moldaram subjetividades e crenças a partir desse imaginário, tornam-se reprodutores desses discursos ao trazê-los para as práticas pedagógicas. Alia-se a isso uma formação profissional construída a partir de modelos epistemológicos e pedagógicos predominantemente eurocentrados, e que estão na contracorrente ante a emergência de descolonização dos currículos. É nessa conjuntura que os temas abordados no encontro formativo sobre SD passam a ser problematizados. Quando os professores demonstram insegurança em estabelecer a relação entre diversidade étnico-racial e conteúdos disciplinares, eles apontam para as tensões advindas da tentativa de se unir perspectivas construídas sobre princípios que se conflitam.

Com base no que foi evidenciado na análise do mapa do evento interacional, passarei a examinar mais detalhadamente, por meio da construção de um *running data record*, como eram as discussões dos temas abordados na formação.

4.3.2 A abordagem da temática étnico-racial nas sequências didáticas

O evento formação sobre SD foi uma das atividades propiciadas pela coordenação ampliada e que teve uma configuração diferenciada em relação aos demais encontros formativos. De modo geral, os eventos que correspondem aos processos formativos têm a finalidade de desenvolver um tema específico do campo das relações étnico-raciais e, por meio desse, os professores interagem e constroem coletivamente possibilidades de práticas para a sala de aula. Para o evento voltado para a produção de SD, diferentemente, as formadoras intencionaram oportunizar as condições para que os professores pudessem se posicionar sobre a produção de material didático e refletir sobre formas de abordagem.

Logo, o evento formação sobre SD se apresentou como uma oportunidade de compreender como os professores veem o trabalho com a temática étnico-racial, considerando-se as demandas curriculares e as perspectivas de abordagem para os conteúdos história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas pensadas para as diferentes etapas de ensino. O Quadro 15, ilustrado na página seguinte, traz uma representação dos registros de dados em

execução (*running data record*) para o evento principal “formação sobre SD”. O quadro está dividido em 3 colunas. A primeira delas informa como o tempo foi distribuído em cada uma das fases do evento. A segunda coluna traz uma descrição das atividades realizadas pelos participantes. E a última coluna apresenta observações ou contextualizações a respeito dos tópicos discutidos pelos participantes.

Quadro 15 - *Running data record* do encontro formação sobre SD baseado em gravação de áudio e notas de campo

Encontro Formação sobre SD – jun./2022		
Distribuição do tempo em minutos	Descrição das ações realizadas	Observações a partir das notas de campo
00:00 – 08:15	Neusa encontra-se na sala e dá a permissão para que eu ingresse. Na sequência Maria Firmina acessa o ambiente virtual e se mostra confusa quanto aos links de acesso. Neusa justifica que como o encontro não seria aberto para todos os participantes, ela optou por não solicitar ao setor de comunicação a gravação para divulgação. Neusa, Maria Firmina e a pesquisadora Andrea conversam sobre a dinâmica do encontro e trazem um panorama das 07 atividades que seriam discutidas naquela noite.	Em 2022, com o avanço da vacinação contra o vírus da Covid-19, as secretárias de saúde, gradativamente, realizaram o relaxamento das restrições sanitárias. Desse modo, a RME passou a realizar encontros em formatos híbridos, tanto presencial quanto virtual.
08:15 – 25:00	Neusa começa a recepcionar as professoras participantes e explica que seria um tempo maior para que as pessoas pudessem falar. A pesquisadora Andrea também argumenta que tentaria contribuir a partir da leitura que realizou das propostas de SD.	Neusa e Maria Firmina esperavam, a partir desse encontro, que as propostas de SD pudessem ser revisadas pelos professores e as dúvidas sobre o processo de construção fossem sanadas.
25:00 – 40:00	A pesquisadora Andrea fala sobre a leitura que realizou das atividades, o modo como interpretou o processo de articulação entre os conteúdos disciplinares e o ensino da temática étnico-racial nas atividades propostas.	Meu papel nesse encontro era tentar auxiliar os professores quanto ao formato da SD e a refletirem sobre formas de articulação entre as escolhas temáticas e os conteúdos disciplinares.
40:00 – 58:00	A professora Tereza apresenta a sua perspectiva de abordagem para a temática étnico-racial argumentando que focalizou o tema diferenças a partir de diferentes gêneros textuais. Tereza justifica que as aulas de língua portuguesa permitiam trabalhar qualquer conteúdo (considerando que a materialidade das aulas eram os textos e, nesse sentido, era possível abordar qualquer conteúdo temático para se ensinar sobre produção textual). Portanto, sua dúvida era o que priorizar enquanto conteúdo, e se o foco estaria na temática étnico-racial ou nos conteúdos tradicionais da disciplina.	A professora Tereza adotava uma abordagem interdisciplinar para o ensino dos conteúdos de língua portuguesa. Logo, ela defendia o ensino articulado dos conteúdos da disciplina com a temática étnico-racial.
58:00 – 01:20	A professora Dayó realiza a leitura de sua atividade baseada na obra infantil Ynari: a menina das cinco tranças que aborda diferentes modos de vida. A atividade era voltada para a educação infantil e a ideia era auxiliar os professores da escola a desenvolverem atividades articulando a matriz curricular e a Lei 10.639/2003. Para Dayó, uma das dificuldades era pensar na sequência de atividades e a sua adequação para as crianças.	A professora Dayó estava no cargo de direção da escola. Ela buscava implementar o currículo proposto para a educação infantil, e como participante dos núcleos ela queria pensar em estratégias para desenvolver os conteúdos articulados com a temática étnico-racial. A obra citada Ynari: a menina das cinco tranças foi escrita por Ondjaki e ilustrado por Joana Lira. O livro foi publicado pela editora Companhia das Letrinhas no ano de 2010.

Quadro 16 - *Running data record* do encontro formação sobre SD baseado em gravação de áudio e notas de campo (Continuação)

Encontro Formação sobre SD – jun./2022		
Distribuição do tempo em minutos	Descrição das ações realizadas	Observações a partir das notas de campo
01:18 – 01:22	A coordenadora Neusa comenta que ao ouvir sobre as atividades propostas, já visualizava a concretização nas salas de aula. Neusa também comenta que as temáticas elencadas poderiam ser trabalhadas o ano todo e mobilizar diferentes conteúdos.	Neusa era uma das coordenadoras dos NERER que realizava o acompanhamento das atividades de modo mais próximo e, junto com Maria Firmina, organizava o processo de produção dos materiais para publicação.
01:22 – 01:40	A professora Zuri passa a descrever a atividade por ela desenvolvida na educação infantil. A atividade estava baseada na obra infantil Mãe Dinha que aborda sobre autoestima e ancestralidade. Zuri explica que sua dúvida era quais temáticas do campo das relações étnico-raciais ela deveria priorizar na SD, uma vez que o livro possibilitava discutir uma variedade de temas.	Zuri atuava na regional Barreiro, uma das regionais mais atuantes no trabalho com a temática étnico-racial. A atividade proposta nasceu de um projeto coletivo que foi trabalhado em várias escolas de educação infantil da referida regional. A obra citada Mãe Dinha , foi escrita por Maria do Carmo Galdino, com desenhos de Rubem Filho. A obra foi publicada pela Mazza edições no ano de 2007.
01:40 – 01:55	As coordenadoras retomam a palavra e apresentam alguns encaminhamentos. Foram definidas datas para o ajuste das atividades e reenvio para os núcleos de estudos.	
01:55 – 02:00	As coordenadoras explicam sobre a definição do formato dos textos e a adequação para a publicação, como também estipulam um cronograma para orientar as próximas ações.	As SD produzidas pelas docentes iriam compor uma publicação dos NERER sobre materiais didáticos abordando a temática étnico-racial.

Fonte: Elaborada pela autora baseado em Castanheira *et al.*, (2001)

Por meio do *running data record* do evento “Formação sobre SD” tornou-se possível examinar em profundidade como se deu a discussão sobre as atividades propostas pelas professoras participantes do evento e como as professoras posicionavam dúvidas e dificuldades a respeito do que ensinar. Constata-se, com base no posicionamento das professoras, a dificuldade de selecionar e articular o ensino das temáticas do campo das relações étnico-raciais ao desenvolvimento de habilidades previstas na proposta curricular da rede (Programa APPIA) e no material de apoio elaborado pelos NERER. Na estruturação do evento, foi possível identificar no curso das ações os ciclos de atividades que constituíram o evento principal e, através desse procedimento, selecionar um *telling case* (Mitchell, 1984).

A seleção do *telling case* foi propiciada pelo processo recursivo-iterativo que realizei sobre os dados representados no Quadro 15. Durante esse procedimento chamou a atenção no minuto 40:00 a fala de Tereza sobre como ela trabalhava a temática étnico-racial nas aulas de língua portuguesa. Os aspectos trazidos por ela poderiam auxiliar a responder à questão proposta no início deste capítulo, que era compreender como a discussão sobre a temática étnico-racial se articulava às ações realizadas com textos.

Na interação realizada entre mim e Teresa, ela explicitou como ela vinha tratando da pauta racial nas aulas de língua portuguesa e o modo como utilizava os textos e suas dúvidas quanto à seleção dos conteúdos tradicionais. O detalhamento realizado por ela sobre formas de abordagem está transcrito no Quadro 16, apresentado na página a seguir. Para organização deste quadro foram pensadas quatro colunas orientadas da esquerda para a direita. Na primeira coluna identifica-se o tempo gasto na sua relação com os discursos produzidos que estão transcritos na segunda coluna. Na terceira coluna há as notas de contextualização para as situações relatadas e, por fim, na última coluna é disponibilizada a legenda utilizada na identificação dos participantes da interação.

Quadro 1617 - Transcrição das interações realizadas no *telling case* “a temática étnico-racial na aula de língua portuguesa”

Tempo	Discursos Produzidos	Notas
40:10 – 41:52	<p>Andrea: agora podia ser o momento das dúvidas/ com base nas atividades que vocês propuseram / quer começar Tereza //</p> <p>Tereza: oh Andrea / eu acabei optando por SD// eu acho que minha dúvida é um pouco em relação a esse conteúdo// no meu trabalho anualmente / eu sempre tenho os conteúdos de ensino relacionados à língua portuguesa / geralmente interdisciplinarmente / mas eu tenho um foco muito grande na língua portuguesa/</p> <p>Andrea: ahã</p> <p>Tereza: e aí / essa temática étnico-racial / eu me preocupo com ela O ANO INTEIRO//</p> <p>Andrea: hum hum//</p>	Tereza explicita a abordagem que utiliza nas aulas de língua portuguesa para desenvolver o trabalho com a temática étnico-racial e com os conteúdos da disciplina.
41:53 – 42:29	<p>Tereza: então / eu penso assim / eu posso trabalhar a temática étnico-racial com qualquer conteúdo // então / a minha dificuldade é de selecionar esse conteúdo // porque eu acho que na minha atividade / eu posso falar que o conteúdo é a compreensão de textos narrativos / mas também poderia ser a criação ou produção de textos narrativos / mas eu também posso falar que o conteúdo seria a valorização dos diferentes/ a identificação / o reconhecimento / a valorização //</p> <p>Andrea: eu estou entendendo//</p>	Tereza externaliza sua dúvida sobre seleção de conteúdos.
42:30 – 42:55	<p>Tereza: eu não consigo [/] está sempre conectando esses dois conteúdos // o conteúdo relacionado à língua portuguesa em si / e esse conteúdo mais voltado para essas questões que não são discutidas né // os valores/ a ética {...}</p> <p>Andrea: hum hum//</p> <p>Tereza: então/ eu fico confusa // e minha dúvida é essa, né / como selecionar esse conteúdo//</p>	Tereza verbaliza sua dificuldade de articular a discussão envolvendo diversidade e relações étnico-raciais e reitera sua dúvida sobre qual conteúdo selecionar.
42:56 – 50:24	<p>Andrea: sim / essa dúvida é super pertinente // na sua atividade a gente tem várias possibilidades // o que eu acho que está mais latente é a produção de gêneros textuais / e que você propõe a reescrita de textos // teve também o livro da Carolina Maria de Jesus / que você propõe a produção de capas do livro/ todos esses são conteúdos da língua portuguesa// e a questão racial você delimitou / vai explorar a questão das diferenças// só tem de pensar como vai fazer o aprofundamento desses conhecimentos// tipo a progressão/ sabe// estabelecer o foco / e pensar em como estabelecer as sequências de atividades</p> <p>Tereza: eu entendi Andrea// eu fico pensando assim/ isso tudo que você falou / é um pouco o jeito que eu trabalho mesmo / o gênero textual// só que esse trabalho que eu apresentei / foi um trabalho que foi feito mais no final do ano mesmo / e o tempo era muito curto //</p> <p>Andrea: hum hum//</p> <p>Tereza: então / eu fui pensando ele à medida que ele foi acontecendo / e ele ficou um trabalho mais voltado para a leitura mesmo / a compreensão / e menos para essa produção//</p>	A pesquisadora Andrea compreende que já havia essa seleção de conteúdos na atividade de Tereza e procura elencá-los. Tereza argumenta que o trabalho foi pensado com um conteúdo diferente do que Andrea havia identificado na atividade.

Quadro 16 - Transcrição das interações realizadas no *telling case* “a temática étnico-racial na aula de língua portuguesa” (Continuação)

Tempo	Discursos Produzidos	Notas
50:25 – 52:19	<p>Andrea: então conta pra gente / o que você pensou inicialmente para a proposta do trabalho//</p> <p>Tereza: eu acho que o foco principal foi IDENTIFICAR MESMO / VISIBILIZAR ESSAS DIFERENÇAS / essas diferenças raciais//</p> <p>Andrea: hum hum//</p> <p>Tereza: e respeitar / né/ ter essa relação de respeito com as diferenças // então o tempo inteiro você foi falando aí / eu fiquei pensando// QUANDO eu planejei esse trabalho / o meu foco principal era esse // e eu queria trabalhar O TEXTO NARRATIVO TAMBÉM //</p> <p>Andrea: certo//</p> <p>Tereza: porque ao longo do ano eu já tinha trabalhado com notícias / eu já tinha trabalhado com piadas / e eu queria trabalhar com texto narrativo//</p>	<p>Andrea pede a Tereza que fale sobre seus objetivos ao elaborar a atividade.</p>
52:20 – 58:10	<p>Tereza: mas a proposta inicial + eu não pensei numa proposta de produção //</p> <p>Andrea: hum hum//</p> <p>Tereza: a proposta inicial foi CONVERSAR SOBRE AS HISTÓRIAS / né / que falam sobre a questão das diferenças //</p> <p>Andrea: hum hum//</p> <p>Tereza: e aí que eu comecei com uma história da Netflix / que eu entreguei// uma história de uma menina que ela se sente diferente / nem era a questão racial de início//</p> <p>Andrea: sei//</p> <p>Tereza: e a partir daí / os meninos começaram a conversar sobre as diferenças // então cada texto que eu fui apresentando / a minha ideia era que ele entendesse essa estrutura narrativa / ao mesmo tempo que as questões das diferenças estavam ali à vista //</p> <p>Andrea: hum hum//</p>	<p>Tereza justifica o motivo de não ter pensado a produção de texto como um conteúdo para a sua atividade.</p>
58:11 – 59:30	<p>Tereza: e eu deixei a produção bem pro finalzinho/ nem ficou muito bacana o resultado / porque não teve essa intencionalidade desde o início / né//</p> <p>Andrea: hum hum//</p> <p>Tereza: não teve uma produção inicial / pra depois a gente comparar essa evolução / pra eles pegarem {...} então eu fico pensando assim / como pensar esse início diferente / sendo que o trabalho não foi pensado dessa maneira / né //</p>	<p>Tereza apresenta uma nova dúvida sobre a adequação da proposta de atividade, uma vez que a atividade havia sido conduzida na sala de aula com um objetivo diferente.</p>

Fonte: Elaborada pela autora, baseado em Castanheira *et al.* (2001)

A interação realizada propicia uma compreensão de como a temática étnico-racial era trabalhada na aula de língua portuguesa por Tereza e seu posicionamento acerca do desenvolvimento desse trabalho na sala de aula. Um primeiro aspecto apontado por ela, quanto à forma de abordagem, é que Tereza adotava uma perspectiva interdisciplinar de ensino. A abordagem interdisciplinar para o ensino de história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas foi estabelecida nos anos finais da década de 1990, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997). Essa perspectiva passou a orientar o trabalho com a diversidade nas escolas, uma vez que os PCN definiram a pluralidade cultural como um dos temas transversais que deveriam ser pensados como eixos estruturadores do currículo (Brasil, 2019). Essa perspectiva teve como fundamento a ideia de integração entre os diferentes conhecimentos, de modo a se romper com a divisão do conhecimento em áreas específicas e com a permanência de modelos disciplinares rígidos (Fazenda, 1985; Brasil, 2006).

Nesse sentido, Tereza desenvolvia as atividades de ensino buscando articular o tratamento da diversidade étnico-racial com o ensino dos conteúdos da disciplina que lecionava. Para esse processo, ela selecionava gêneros de textos cujo enfoque temático se voltava para conteúdos e conceitos intrínsecos ao campo das relações étnico-raciais como, por exemplo, características fenotípicas, memória, ancestralidade, valores, pertencimento racial, identidade, dentre outros. Por meio de textos orais ou escritos, a professora Tereza propiciava a contextualização do tema, ao mesmo tempo em que envolvia as crianças em práticas de leitura e oralidade.

Para melhor ilustrar a proposta de SD desenvolvida por Tereza, farei menção à utilização de vídeos. No trecho transcrito, ela cita um filme, exibido pela plataforma de *streaming* Netflix, que narra a história de uma garota que se sentia diferente. Como essa indicação não aparece na atividade propriamente dita, analisarei outro vídeo também utilizado por Tereza que tem como título “Por que eu nasci dessa cor?”⁵². Esse título é citado na proposta de SD e sua utilização promoveu um contexto significativo para o desenvolvimento de uma série de atividades sobre diversidade étnico-racial nas aulas de língua portuguesa. A referida mídia está acessível em um canal do *Youtube*, intitulado “Universidade das crianças UFMG”⁵³. O canal é fruto de um projeto de extensão que realiza a divulgação científica ao público infantil.

⁵² O vídeo “Por que eu nasci dessa cor” pode ser acessado no canal **Universidade das crianças UFMG** por meio do seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=-GuhS2tcx74>

⁵³ O canal Universidade das crianças pode ser acessado no link: <https://www.youtube.com/@universidadedascriançasufmg>

O vídeo teve por finalidade responder à pergunta de uma criança sobre a cor de sua pele. Por meio da seleção de imagens e uma narrativa acessível ao público-alvo, as crianças são envolvidas em uma história sobre teorias que explicam como se dá a definição das características fenotípicas. Dessa forma, o uso da narrativa apresentada no vídeo subsidiava a introdução ao tema, o levantamento e a confirmação de hipóteses, o que corresponde aos procedimentos de leitura característicos do trabalho com os textos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Embora Teresa se mostrasse segura em relação à abordagem de trabalho que implementava na sua sala de aula, ela sentiu dificuldades em compreender as orientações previstas para a construção de SD no que se referia a seleção de conteúdos. Conforme argumentado por ela no trecho 41:53 (Quadro 16) “então, eu penso assim, eu posso trabalhar a temática étnico-racial com qualquer conteúdo. Então, a minha dificuldade é de selecionar esse conteúdo.”, ela traz um questionamento sobre como articular os conteúdos tradicionais da disciplina à temática da diversidade. Infere-se a partir dessa afirmação que Tereza pensava os conteúdos disciplinares a partir da definição dos temas relativos ao campo de estudo relações étnico-raciais. Logo, abordar essa pauta não a impedia de desenvolver os conteúdos específicos. Em se tratando dos eixos de ensino da língua portuguesa (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística), na visão de Teresa, esses poderiam ser mobilizados em qualquer situação/momento da aprendizagem, uma vez que o estudo dos gêneros textuais obrigatoriamente envolveria o desenvolvimento de capacidades linguísticas voltadas para ler, escrever e analisar as regras de funcionamento da língua.

Desse modo, Tereza ao externalizar sua dúvida no minuto 42:30 (Quadro 16), “eu não consigo estar sempre conectando esses dois conteúdos”, ela se referia a dificuldade de articular em todas as aulas, o conteúdo de língua portuguesa em si, isto é textualidade, discursividade e análise linguística, com temáticas como valores e ética. Tereza nos incita a pensar o que conta como conteúdo de ensino no currículo escolar. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ao enfatizarem o ensino de história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas como conteúdos obrigatórios, apontaram, como argumentou Brasil (2006), para outra direção que não mais aquela imposta pelo cânone epistemológico ocidental. Contudo, o que ainda permanece na educação brasileira é a prática do apagamento e do silenciamento quanto às africanidades brasileiras.

Tereza também demonstra que nem sempre era possível articular os conteúdos história e culturas africanas com as demandas da disciplina, um posicionamento compreensível principalmente ao se considerar o peso de uma tradição disciplinar para os processos de ensino

e aprendizagem. Assim, a proposta de articulação entre a temática diversidade étnico-racial e os conteúdos disciplinares, de forma interdisciplinar ou transversal, envolveria antes repensar os pressupostos que sustentam o modelo atual de educação, em que impera a cultura dominante, a que tem valor social e proporciona vantagens materiais e simbólicas (Bourdieu, [1966], 2015), para assim propiciar a introdução de outros princípios e lógicas para o debate curricular, desenvolvidos em uma perspectiva descolonizadora e intercultural crítica (Walsh, 2009).

Por fim, um último aspecto que se destaca no *telling case* construído seria sobre a construção de modelos de práticas de ensino sobre diversidade étnico-racial que possam viabilizar abordagens adequadas para o trato pedagógico da diversidade étnico-racial. Observa-se nas propostas apresentadas, dentre elas, a SD de Tereza, que essas foram pensadas a partir de ações pedagógicas já realizadas nas salas de aula. Essas atividades, por sua vez, retratam dinâmicas complexas e difíceis de serem reproduzidas em um manual didático, considerando-se as limitações do formato de escrita proposta para a SD. Como pude observar, ao longo dos vários meses atuando com uma das formadoras do grupo, é que uma formação para o trabalho com diversidade étnico-racial envolvia para além da apropriação teórico-conceitual e metodológica, processos contínuos de reconstituição de subjetividades e de reformulação das formas de se conceber a dinâmica das relações raciais nas sociedades, aspectos que não transparecem em nenhum manual didático.

Logo, ao passo que Tereza desenvolvia as atividades sobre diversidade, ela também ia reformulando sua concepção de ensino e sua prática pedagógica, passando a incorporar os princípios de uma educação antirracista. Nesse movimento dialético entre pensar a prática, vivenciar a prática e reestruturá-la, a professora Tereza lidava com as contradições que emergiam da necessidade de conciliar as demandas político-institucionais de implementação de um ensino intercultural e a permanência de um currículo eurocêntrico, preconceituoso e depreciativo em relação aos povos e culturas não ocidentais (Munanga, 2005).

Ao situar a prática de Tereza em um processo de avanços e incertezas sobre educar para as relações étnico-raciais, ressaltam-se os desafios vivenciados por docentes que precisam instituir novas práticas, estando ainda sob a imposição de um currículo desfavorável a uma perspectiva de educação antirracista. Essas incoerências que persistem na educação ressaltam como atuam os mecanismos sutis estruturados pela lógica da colonialidade do saber ante o projeto de descolonização epistemológica (Mignolo, 2008). Nessa lógica, observa-se que Tereza, ao priorizar a discussão sobre diversidade e visibilizar, conforme dito por ela, as diferenças sobre o prisma da positividade, ela também precisava lidar com a deslegitimação desse conhecimento em um processo que se estabelecia por meio da imposição do

conhecimento disciplinar como definidores da aprendizagem. Por esse motivo, Tereza oscilava entre ressaltar o conteúdo intitulado por ela “diferenças raciais” como suficiente e necessário para a produção do seu material didático, ou ceder ante à imposição de se acrescentar um conteúdo tradicional de ensino, para legitimar a atividade criada por ela.

Após analisar como o trabalho com a temática étnico-racial era viabilizado por meio da produção de SD, na subseção a seguir passarei a examinar como os textos eram trabalhados por Tereza e como esse uso propiciava oportunidades de aprendizagem sobre diversidade étnico-racial.

4.3.3 O uso dos textos nas atividades da SD sobre diversidade étnico-racial

Como têm sido demonstrado, as interações com Teresa se apresentaram como potenciais para um exame em profundidade em um *telling case*, cuja análise evidenciou aspectos importantes para se compreender a questão central postulada neste estudo que é a articulação entre práticas de letramento e uma educação antirracista. A análise retrospectiva das entrevistas e dos encontros formativos realizados com Tereza sinalizaram dois aspectos significativos que diferenciavam a sua prática pedagógica, tendo em vista as dificuldades de grande parte dos professores de implementarem ações pedagógicas antirracistas. O primeiro deles seria a constatação de que Teresa tinha um trabalho consolidado na sua sala de aula com a temática da diversidade étnico-racial, e o segundo aspecto seria o enfoque dado às práticas de linguagem, sendo elas a leitura, a escrita, a oralidade e a análise linguística (Brasil, 2018), ressaltando-se em relação a esses dois aspectos os modos de articulação para se assegurar o trato da diversidade étnico-racial.

Dessa forma, a atuação de Teresa como professora que adota uma abordagem antirracista, tanto no ensino quanto na construção de recursos didáticos, ficou destacada nas formações docentes e na realização da entrevista individual. No encontro que tivemos, por ocasião da entrevista realizada, pude ter acesso ao acervo de materiais que ela mantinha em casa e esse consistia em uma série de materiais produzidos por ela, bem como livros teóricos e outras referências que ela utilizava para embasar sua prática. Assim, realizarei uma análise dos textos utilizados na construção da SD de Tereza. Na análise, busco compreender como era o trabalho com a diversidade nas aulas de língua portuguesa e de que modo os textos eram mobilizados nos processos de ensino.

A SD enviada por Tereza para os NERER teve como foco visibilizar a diversidade racial, uma proposta desenvolvida com uma turma do 5º ano do ensino fundamental – anos

iniciais. O contexto envolvendo o desenvolvimento das atividades foi a exibição de um vídeo contando a história de uma menina que se sentia diferente, cujo enredo não trazia de modo explícito o tema das diferenças raciais, mas sim sobre tipos físicos. Essa informação foi trazida pela professora no encontro formação sobre SD, uma vez que o arquivo enviado não continha uma referência ao nome do vídeo ou ao *link* de acesso.

Após promover a exibição do vídeo, junto aos seus estudantes, a professora introduziu uma primeira atividade com o texto, tratava-se de uma atividade de leitura e de análise linguística. Os alunos deveriam ler o texto “Quem sou” (Figura 17), produzido por uma ex-aluna de Tereza, e à medida que lessem, eles deveriam completar algumas frases das quais foram suprimidos os verbos. Para essa tarefa, as crianças deveriam observar a adequação quanto ao tempo e a concordância verbal. Ao longo do processo de leitura, seria preciso preencher as lacunas com os verbos que foram retirados, considerando-se a flexão de número, pessoa, tempo etc. A figura 17 abaixo traz uma ilustração da atividade realizada.

Figura 17 – Atividade 1 – Quem sou

Transcrição do enunciado da atividade:

O que faz você ser tão fabulosamente diferente de outros que você conhece? Terminamos a aula anterior com essa pergunta. Ao longo das semanas vamos escutar muitas histórias que nos permitirão conversar sobre isso. Vamos começar com um trecho de um livro produzido por estudantes de nossa escola, da minha turma de 5º ano de 2016.

Leia e complete as lacunas com os verbos que faltam.

5º ano/1º turno – professora

O que faz você ser tão fabulosamente diferente de outros que você conhece? Terminamos a aula anterior com essa pergunta. Ao longo das semanas vamos escutar muitas histórias que nos permitirão conversar sobre isso. Vamos começar com um trecho de um livro produzido por estudantes de nossa escola, da minha turma de 5º ano de 2016.

Leia e complete as lacunas com os verbos que faltam.



QUEM SOU¹

De olhos pretos como jabuticaba madura, longos cabelos encaracolados que como folhas ao vento e pele negra da cor do chocolate, assim me descrevo. Muito prazer! Me chamo Carolina porque minha mãe era apaixonadíssima pelas histórias da escritora Carolina Maria de Jesus, fã de carteirinha, número um! Carolina era negra, trabalhava catando papéis e muitos livros. Por isso me chamo Carolina Maria.

Estudo em uma escola Municipal e tenho orgulho de estudar aqui. Minha rotina é basicamente acordar e ir pra escola e ficar na Integrada que funciona num sítio do lado da minha escola. Depois dormir, e ir pra escola novamente. Vou pra escola todos os dias, menos nos sábados e nos domingos, graças a Deus! Porque sábado e domingo com aula não combina muito e também temos que descansar

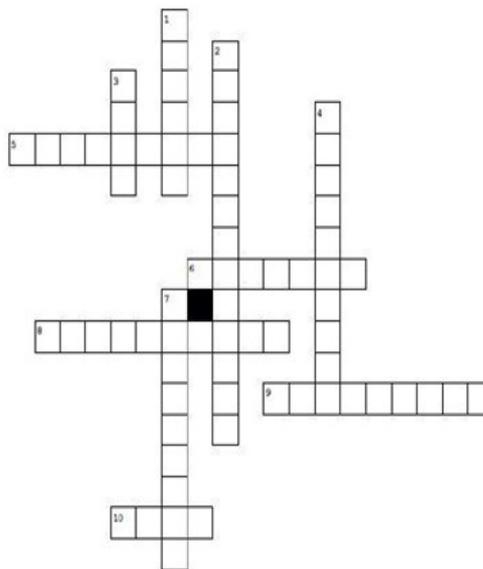
Eu gosto de futebol mas meu pai não quer que eu seja goleira porque tem medo que eu me machuque.

Sou Belo Horizontina, mineira, e se sou mineira, em Minas Gerais! Sou uma garota da cidade grande e a cidade grande você sabe, né, é muito movimentada e tem muitas pessoas na rua. O que atrapalha aqui é a violência, eu tenho medo e você?

Minha terra é cheia de cidades históricas e em dez anos de vida eu só fui em duas delas, dá pra acreditar?!? Ah! E essas duas cidades foram Ouro Preto e Mariana. Nossa, foi “bão” demais.

em um prédio não muito grande com minha mãe, meu pai e meus dois santos irmãos. Retire esse “santo” porque de santo eles não tem nada.

Sou uma criança que fala igual a um papagaio. Eu gosto de contar histórias e tenho boa memória. Aprendemos na escola que no continente Africano os griots passam as histórias do povo e do lugar de geração em geração para o povo não se esquecer. Então eu pensei: “por que não ser um griot?” Griot é um guardião das histórias e da cultura do povo dele, e eu que sou mineira, sei muitas histórias daqui e pensei em passar minhas histórias para as pessoas. É divertido guardar essas histórias para não sumirem.



Across

5. A MÃE DA PERSONAGEM ERA FÃ DE CAROLINA MARIA DE JESUS QUE FOI UMA IMPORTANTE... BRASILEIRA.
6. CAROLINA GOSTARIA DE SER...
8. PALAVRA UTILIZADA PARA COMPARAR OS OLHOS DE CAROLINA.
9. SEGUNDO A PERSONAGEM SÁBADO E DOMINGO É DIA DE...
10. NOME DADO AO CONTADOR DE HISTÓRIAS DE ALGUNS PAÍSES DO CONTINENTE AFRICANO.

Down

1. PALAVRA QUE CARACTERIZA A PELE DA MENINA DO TEXTO.
2. PALAVRA QUE CARACTERIZA OS CABELOS DA PERSONAGEM.
3. QUANTIDADE DE IRMÃOS DE CAROLINA.
4. OURO PRETO E MARIANA SÃO NOMES DE CIDADES MINEIRAS CONSIDERADAS...
7. ALGO QUE PROVOCA MEDO NA PERSONAGEM.

Transcrição das orientações contidas na palavra cruzada:**Across (Horizontal)**

5. A mãe da personagem era fã de Carolina Maria de Jesus que foi uma importante _____ brasileira.
6. Carolina gostaria de ser _____.
8. Palavra utilizada para comparar os olhos de Carolina.
9. Segundo a personagem sábado e domingo é dia de _____.
10. Nome dado ao contador de histórias de alguns países do continente africano.

Down (Vertical)

1. Palavra que caracteriza a pele da menina do texto.
2. Palavra que caracteriza os cabelos da personagem.
3. Quantidade de irmãos de Carolina.
4. Ouro Preto e Mariana são nomes de cidades mineiras consideradas _____.
7. Algo que provoca medo na personagem.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As práticas de linguagem propostas por Teresa eram pensadas a partir de contextos reais de uso da língua, tendo os gêneros textuais como modelos concretos de linguagem. A atividade com o gênero biográfico “Quem sou” narra a história de Carolina, uma ex-aluna da escola de Tereza e autora do texto. No processo de leitura realizado pelos estudantes da turma do quinto ano, eles teriam de inferir quais palavras completariam a narrativa adequadamente. Nessa atividade inicial, os temas tratados relativos ao campo das relações étnico-raciais foram identidade, representatividade e cultura africana.

No processo de leitura, os estudantes visualizavam uma ilustração que mostrava uma menina negra sobre o mapa de Minas Gerais, ela era uma garota segura de si, extrovertida e demonstrava orgulho da própria identidade. Ainda em relação à atividade, os leitores do texto obtinham várias informações sobre a personagem, passando a conhecê-la mais detalhadamente. Ela tinha o sonho de atuar na posição de goleiro, em um time de futebol, uma menina fazer menção a essa profissão, mais caracteristicamente performada por homens, é uma forma de promover a ruptura com estereótipos de gênero que tanto afetam a escolha das mulheres por uma carreira profissional. A narradora-personagem, com apenas 10 anos, mostra um interesse em conhecer e vivenciar diferentes experiências, e reflete uma identidade afirmativa, se configurando como uma representação positiva para as crianças que leem o texto.

Outro aspecto observado nessa primeira atividade é a agência de Tereza sobre a seleção dos textos que leva para a sala de aula e mobiliza nas atividades de ensino, e que não se restringe aos textos canônicos. A escolha aponta para a valorização da voz/agência da criança pela professora ao trazer uma produção escrita infantil para aula, legitimando a estudante como produtora de conhecimento. O texto passa então a auxiliar na co-construção de conhecimentos sobre a temática étnico-racial, rompendo-se com uma postura adultocêntrica de não valorização das vozes das crianças.

Na continuidade dessa atividade, os estudantes deveriam solucionar palavras cruzadas que se constituíram como desafios lúdicos envolvendo vocabulário, interpretação e construção de sentido a respeito do texto “Quem sou”. Para responder aos desafios propostos, era necessário retornar ao texto para selecionar as informações requeridas, o que caracterizava o uso de estratégias de leitura. As questões direcionavam a atenção dos estudantes para aspectos da cultura negra, tais como a existência de *griots*⁵⁴ em países do continente africano, a existência de uma literatura negra destacando-se a escritora Carolina Maria de Jesus, aos processos de adjetivação valorativa para caracterizar traços fenotípicos de pessoas negras, além de questões para explorar o vocabulário do próprio texto.

Quanto à segunda atividade proposta e apresentada a seguir, tratou-se de um texto adaptado da obra biográfica/autobiográfica escrita por Leonardo Malavazzi e lançada em 2019 pela Editora Mostarda, sobre a história de vida da escritora Carolina Maria de Jesus. O livro compõe a coleção *Black Power*, que se dedicou à divulgação de biografias de personalidades negras, consideradas símbolos de resistência e superação. O fragmento do texto utilizado por Teresa continha algumas lacunas que correspondiam aos trechos que foram suprimidos. Esses trechos foram organizados em um quadro à parte e a tarefa consistia em ler a narrativa inserindo as partes retiradas em uma ordem correta. Essa proposta de atividade está representada na Figura 18.

⁵⁴ Conforme conceito apresentado no glossário presente no documento “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais” (Brasil, 2006), o griô ou griots, seriam uma espécie de narradores orais, músicos e/ou cantores. A rigor, seriam historiadores tradicionalistas voltados para uma vertente mais histórica da tradição.

Figura 18 - Atividade 2 – Complete a história

Escola Municipal 5º ano/1º turno - _____/_____/_____					
<p>A seguir, uma parte da história da escritora Carolina Maria de Jesus que nasceu em 1914, na cidade de Sacramento, MG.</p> <p>1. Complete-a copiando na ordem os trechos do quadro a seguir.</p>					
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="padding: 2px;">Chão de lama, barracos de madeira, miséria...</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">respirar, comer e matar a sede</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">faxineira, auxiliar de enfermagem, vendedora e até artista de circo</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">poemas, contos e romances</td></tr> <tr><td style="padding: 2px;">pedaços de livros, revistas e jornais</td></tr> </table>	Chão de lama, barracos de madeira, miséria...	respirar, comer e matar a sede	faxineira, auxiliar de enfermagem, vendedora e até artista de circo	poemas, contos e romances	pedaços de livros, revistas e jornais
Chão de lama, barracos de madeira, miséria...					
respirar, comer e matar a sede					
faxineira, auxiliar de enfermagem, vendedora e até artista de circo					
poemas, contos e romances					
pedaços de livros, revistas e jornais					
<p>Carolina</p> <p>A família de Carolina era pobre, e por isso ela estudou pouco. Sua mãe trabalhava de lavadeira para uma senhor da cidade, que bancou os estudos da menina no colégio Allan Kardec. Ela estudou por apenas dois anos: mas foi nesse período que aprendeu as paixões de sua vida: ler e escrever.</p> <p>Por ser inteligente e gostar de ler, era motivo de piada entre as outras crianças, embora jamais tenha se separado dos livros, seus companheiros da vida inteira. “Quem não tem amigos, mas tem livros, tem uma estrada”, escreveria mais tarde.</p> <p>Depois da morte da mãe, em 1937, Carolina seguiu para a cidade de São Paulo. Chegou com o coração cheio de esperança e com o sonho de mudar de vida. Trabalhou como _____</p> <p>_____.</p> <p>_____.</p> <p style="text-align: right;">[...]</p>					

<p>Nessa época conseguiu emprego como doméstica na casa do famoso Euclides de Jesus Zerbiri, o primeiro médico brasileiro a realizar um transplante de coração.</p> <p>O doutor disse a Carolina que ela poderia sair para se divertir durante as folgas, mas Carolina queria uma coisa aproveitar a imensa biblioteca da casa. Com a permissão do patrão, ela passava os momentos de descanso entre grandes escritores da literatura mundial. [...]</p> <p>Em 1948, ocorreu uma grande mudança: Carolina engravidou! Por não conseguir arranjar emprego, acabou indo morar na favela do Canindé, perto do rio Tietê, na zona norte de São Paulo.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____ A favela, para Carolina, era o quarto de despejo da metrópole, onde ia parar tudo o que a cidade não queria mais usar.</p> <p>Apesar da realidade dolorosa, ela não deixava de sonhar. No fim do dia, encostada à porta do seu barraco, olhava para o céu estrelado e sonhava: “Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido”.</p> <p>Para sobreviver, Carolina se tornou catadora de papel. Andava o dia inteiro pelas ruas de São Paulo juntando todo tipo de papel que encontrava. Se encontrasse algo que pudesse ser lido, como _____</p> <p>_____</p> <p>_____ levava para casa para ler antes de dormir.</p> <p>[...] Mesmo levando uma vida difícil, existia dentro de Carolina uma voz que queria ser ouvida, que desejava gritar para o mundo: “Vejam, eu existo, esta sou eu!”.</p>

E Carolina realmente tinha algo a dizer.
 Em 1995, começou a registrar o dia a dia da favela em papéis que encontrava no lixo. [...] Além do diário, Carolina escrevia _____
 _____. Tinha o sonho de ver sua obra publicada, [...] para ela, escrever era uma necessidade, assim como _____
 _____.

Certo dia, um jornalista chamado Audálio Dantas foi até o Canindé para escrever uma reportagem sobre a vida na favela. Caminhando por ali, notou uma mulher corajosa enfrentando um grupo de homens. O motivo? Eles faziam bagunça num parquinho para crianças. "Se vocês não saírem, eu vou escrever tudo isso no meu livro!", ameaçava ela.

Curioso, Audálio se aproximou e quis saber de que livro ela estava falando. Então ele foi levado pela mulher até um barraco, onde ela lhe mostrou uma pilha de cadernos. Ao ler umas poucas páginas, Audálio ficou de queixo caído. Havia força e beleza naqueles escritos. [...]No dia 9 de maio de 1958, o jornal Folha da Noite publicou uma matéria contando a história da catadora de papel [...].

A reportagem apresentava trechos do diário de Carolina e anunciava que ele seria publicado em livro com o título de *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. A repercussão da matéria foi enorme, e Carolina se tornou o assunto mais comentado da cidade.

Ela estava realizando um sonho antigo: ver os seus escritos publicados, a sua voz alcançando os quatro cantos do mundo! [...] *Quarto de despejo* se tornou um fenômeno. Foi publicado em 46 países! [...]

MALAVAZZI, Leonardo. *Carolina - Carolina Maria de Jesus*. Ed. Mostarda, 2019.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em relação à proposta de atividade, observa-se um enfoque no trabalho com a diversidade cultural. Nessa atividade, há o direcionamento para compreensão textual, ressaltando-se o papel do texto literário para inserção dos estudantes em um debate sobre construção identitária e emancipação. A leitura sobre a vida de Carolina Maria de Jesus era uma forma de proporcionar aos estudantes o contato com uma literatura de autoria negra e com o protagonismo negro, bem como possibilitar uma reflexão sobre uma realidade ficcional em que as vivências retratadas refletiam, em muitos aspectos, as próprias histórias de vida dos alunos.

Ao lerem sobre a autora, os estudantes eram envolvidos em uma construção crítica sobre desigualdades sociais e raciais, uma imposição que submete homens e mulheres negros a uma vida de escassez, invisibilidade e subalternização. Ao mesmo tempo, o texto também ressaltava os processos de luta e mudanças criados pela personagem autora, que decide fazer uso da escrita como instrumento de transformação, de reivindicação e de denúncia. É a partir de uma postura de não aceitação do *status quo*, que os leitores conhecem, por meio do relato da personagem Carolina, como se deu o nascimento de uma das grandes intelectuais negras.

Passo agora a analisar a atividade 3, apresentada na Figura 19, tem-se nessa proposta o desenvolvimento de práticas de leitura com base em um conto escrito por Alexandre Rampazo,

intitulado “A cor de Coraline”. A obra, lançada em 2018 pela Editora Lendo e Aprendendo, problematiza sobre uma prática de discriminação racial, infelizmente naturalizada no contexto escolar e que diz respeito ao uso da expressão lápis cor de pele. Essa expressão é utilizada em atividades em que as crianças, ao retratarem pessoas reais e colori-las, tinham apenas como opção de cor para pintar o tom de pele o lápis de tonalidade rosa claro.

Para realização dessa atividade sobre a cor da pele da personagem Coraline, os estudantes deveriam ler o conto e, por meio de pistas textuais, descobrir a presença de quatro palavras denominadas de palavras intrusas, elas eram assim denominadas por não terem nenhuma relação com o texto. À medida que essas palavras eram identificadas os estudantes deveriam corrigi-las, fazendo adequações de sentido. Para a finalização da atividade, foi requisitada a escrita de um desfecho para a história e, por fim, pintar o desenho de Coraline conforme ela se descreveu.

Figura 19 - Atividade 3 – corrigindo a palavra intrusa

Escola Municipal _____
5º ano/1º turno – professora _____

No texto a seguir, descubra (e corrija) as 4 palavras intrusas.

A cor de Coraline
Alexandre Rampazo

– Coraline, me empresta o lápis cor de pele?
Foi isso que o Pedrinho me perguntou e eu fiquei assim, meio com cara de lagosta olhando pra cara dele. Olhando pra minha caixa de lápis de 12 cores. Olhando pra cor da minha pele. Um ponto de interrogação enorme ficou rodopiando na minha cabeça. “Me empresta o lápis cor de pele?” O que ele queria dizer com isso?

Primeiro imaginei que qualquer aluno da escola que tivesse uma caixa de lápis de cor de 18, 24 ou 32 botões talvez ficasse com a cabeça ainda mais confusa com a pergunta do Pedrinho. É muita cor, né? Que sorte ter uma caixa de lápis de cor com somente 12 cores.

Lápis cor de pele? De qual pele será que o Pedrinho estava falando? Logo pensei em dar o carro verde só pra ver a cara do meu amigo. Porque, se agora estivéssemos em Marte e fôssemos marcianos, a gente seria verde. Bom, pelo menos é o que dizem sobre os marcianos: são baixinhos, cabeçudos e verdes. [...]

O Pedrinho continuava ali olhando pra minha cara, com a mão estendida, esperando o lápis. E eu olhando pra caixa de lápis e o lápis amarelo olhando pra mim. Imaginei, então como seria se fôssemos peixinhos dourados. Tá, eu sei que peixe dourado é dourado, mas minha caixa de lápis de cor tem só 12 cores, lembra? E quando tenho que pintar lagartos dourados, uso o lápis amarelo, você não? Então, seria este o lápis que eu emprestaria para o Pedrinho.

Comecei a gostar da brincadeira e pensei num país de envergonhados, onde todo mundo seria vermelho de vergonha... Ou poderia ser vermelho de raiva. O lápis cor de pele que eu emprestaria seria o vermelho, é claro. [...]

Mas será que tá certo? A cor da pele é só uma?

A gente vive num mundo com um monte de gente diferente... Línguas diferentes, tamanhos diferentes, jeitos diferentes, cabelos diferentes, origens diferentes, cores de pele diferentes.

Pensei por um instante em dar o lápis rosa, que era a cor que o Pedrinho usava pra pintar a semente dos personagens que desenhava. Era uma cor bem parecida com a pele dele.



Então olhei de novo pra minha pele. Peguei o lápis marrom e passei para o meu amigo. O Pedrinho olhou pro lápis marrom e olhou pra mim com uma cara de lagosta.

E agora? Use a criatividade, imagine como a história termina e escreva em seu caderno. Depois, pinte a Coraline como ela se descreveu.

Na atividade apresentada, constata-se novamente a mobilização do texto para promover a discussão sobre diversidade étnico-racial e desconstruir estereótipos, tal como a ideia de que a cor rosa seria um tipo padrão para os tons de pele e estabelecendo, por meio desse mecanismo, a invisibilização da pele negra. Para realização desse debate, a leitura do texto promovia uma série de questionamentos, idealizando a existência de diferentes cores para os tons de pele, para levar os leitores a colocarem em xeque o domínio de apenas uma cor. Nessa terceira atividade, o texto possibilitava o aprofundamento da discussão sobre representatividade negra, demonstrando que a ausência de referenciais positivos para as crianças e adolescentes em processo de formação impactam de forma significativa a construção de suas identidades e autoestima.

Para checar a compreensão dos alunos em relação ao texto, a atividade também propunha a escrita de um final para a história. Através dessa orientação, os estudantes demonstrariam não só o que haviam assimilado sobre o enredo, como também assumiriam um posicionamento a respeito do debate proposto, qual seja, que cor utilizar para representar um tom de pele negra como a da personagem Coraline. Além disso, os estudantes deveriam pintar o desenho de Coraline conforme ela se descreveu, aflorando assim o seu potencial imaginativo para desconstruir, por meio da seleção de cores, uma pseudo-ideia de desvalor associada aos tons de pele negra.

A próxima atividade, identificada como atividade 4, baseou-se no vídeo “Por que eu nasci dessa cor⁵⁵”, disponível no canal do Youtube “Universidade das crianças UFMG”. Como demonstrado na subseção 4.3.2 deste capítulo. Esse vídeo foi utilizado por Tereza para introduzir a discussão sobre diversidade racial. Retomando os aspectos gerais do vídeo, ele apresentava algumas teorias que explicavam as diferentes tonalidades de cor da pele. Na proposta ilustrada na Figura 20, os estudantes deveriam produzir respostas para a pergunta título “Por que eu nasci dessa cor?”, de forma a retomar as explicações contidas no vídeo, demonstrando sua capacidade de síntese e o que havia assimilado em relação às explicações apresentadas.

⁵⁵ O vídeo “Por que eu nasci dessa cor” está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=-GuhS2tcx74>

Figura 20 - Atividade 4 – Produzindo explicações

Escola Municipal
5º ano/1º turno – professora
____/____/____

Utilizando informações do vídeo que assistimos (Por que nasci dessa cor?) vamos produzir coletivamente explicações para a pergunta-título.

Explicação 1:



Diagrama que mostra uma camada de células epiteliais da pele. Uma célula na base da camada contém um melanócito, representado por um núcleo escuro e estruturas citoplasmáticas que se estendem para as células adjacentes, produzindo melanina.

Explicação 2:



Diagrama de uma árvore genealógica onde o tronco e os ramos são representados por silhuetas de pessoas de diferentes etnias (branca, negra, asiática, etc.), simbolizando a diversidade genética e a herança da cor da pele.

Explicação 3:



Mapa antigo com rotas de navegação tracejadas e navios, representando a exploração e o contato entre diferentes povos e culturas ao longo da história.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Na atividade 4, observa-se o uso de textos visuais que traziam pistas textuais e contextuais para auxiliar os estudantes a produzirem explicações sobre o que determinava a cor da pele dos diferentes grupos étnicos. Para o desenvolvimento da atividade, as três imagens apresentadas acima retomavam as explicações exibidas no vídeo “Porque eu nasci dessa cor?”. A primeira explicação fornecida seria devido aos melanócitos, células existentes na pele e responsáveis por produzirem a melanina, substância que define a pigmentação da pele. A figura 21 a seguir representa essa primeira explicação fornecida pelo vídeo.

Figura 21 - Print do vídeo “Por que eu nasci dessa cor” correspondente à explicação 1



Fonte: Universidade das Crianças UFMG, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-GuhS2tcx74>, 2019.

A segunda explicação seria a herança genética, isto é, as crianças herdam as características físicas dos pais. A Figura 22 ilustra a explicação fornecida no vídeo.

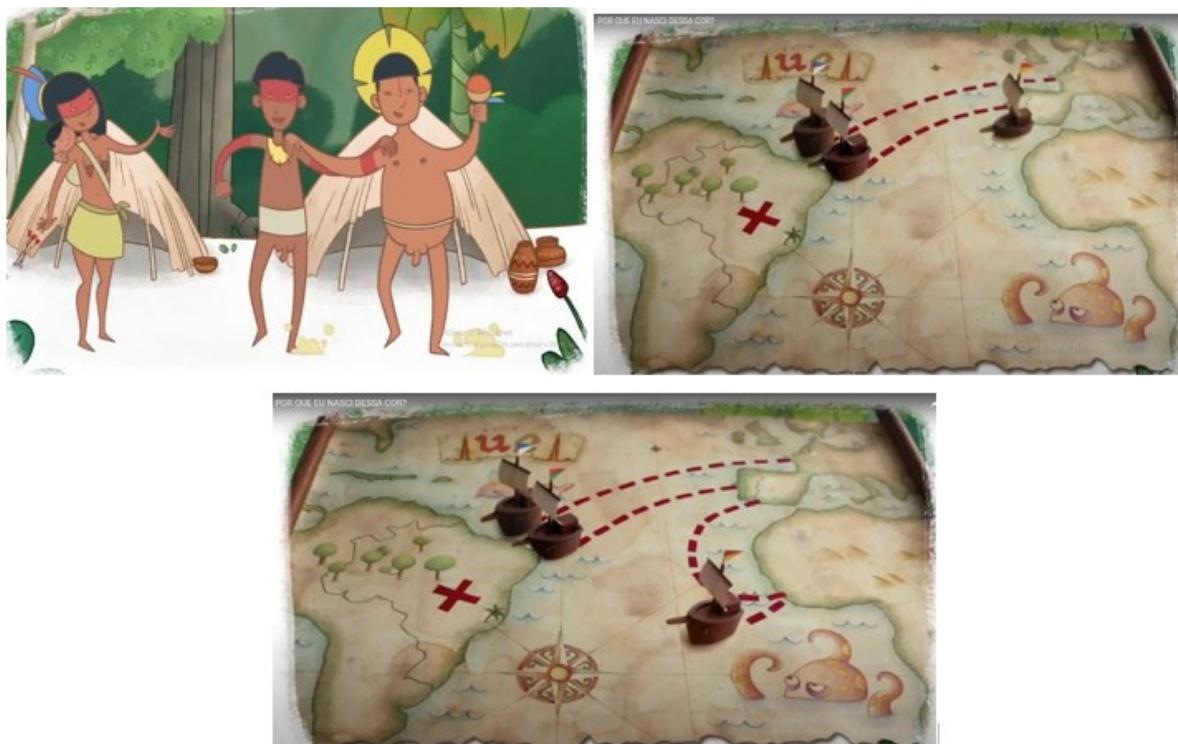
Figura 22 - Print do vídeo “Por que eu nasci dessa cor” referente à explicação 2



Fonte: Universidade das Crianças UFMG, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-GuhS2tcx74>, 2019.

E a terceira explicação seria a mistura de genes propiciada pelo encontro das diferentes etnias que viveram e ainda vivem no país, como negros, indígenas, europeus, dentre outros. A Figura 23 ilustra as cenas do vídeo que traziam essas explicações.

Figura 23 - Print do vídeo “Por que eu nasci dessa cor” referente à explicação 3



Fonte: Universidade das Crianças UFMG, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-GuhS2tex74>, 2019.

Ressignificar a noção biológica de raça para compreendê-la como um construto social (Munanga, 1999) é um conceito central para o campo das relações étnico-raciais. Logo, promover esse aprendizado no contexto escolar é uma forma de proporcionar aos estudantes uma visão crítica sobre como o racismo que se funda a partir da hierarquização das raças, instaura o preconceito de cor usando como fundamento as características fenotípicas. Quando Tereza realiza esse debate na sala de aula, ela estabelece novos paradigmas para que os estudantes possam realizar a leitura de um mundo racista e reconfigurar o que está internalizado no imaginário social.

Assim sendo, os textos que circulam no ensino fundamental nos anos iniciais sobre essa temática contribuem de forma significativa para promover reflexões sobre relações raciais no Brasil e no mundo, propiciar o contato com outras bases epistemológicas para assim descolonizar o conhecimento e os sujeitos. A partir dessa análise mais detida nos usos dos textos para o desenvolvimento do trabalho com a temática étnico-racial em aulas de língua portuguesa, no capítulo 5, a seguir, passarei a discorrer sobre práticas, ações e demandas letradas realizadas nos diferentes eventos interacionalmente construídos pelas formadoras dos NERER. Nesse processo analítico examinarei como as ações de Tereza se articulavam às práticas com os textos

instituídas nas formações docentes e em que medida esses usos propiciavam a (re)construção das práticas de leitura e escrita no contexto das salas de aula dos professores em formação nos NERER, possibilitando assim caracterizar os NERER como agência de letramento.

5 OS NERER COMO AGÊNCIA DE LETRAMENTO NO CONTEXTO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

[...] quando olhamos para as práticas de tais grupos, é quase impossível separar tudo o que se destaca como prática de letramento de outras práticas. As práticas de letramento estão quase sempre totalmente integradas, entrelaçadas, constituindo parte da própria textura de práticas mais amplas que envolvem conversas, interações, valores e crenças (Barton e Hamilton 1998; Barton et al. 2000; Cook-Gumperz 1986; Heath, 1983; Scollon e Scollon 1981; Shuman 1986; Scribner e Cole 1981). Não é possível separar mais o letramento da prática social geral, ou eliminar as partes de não letramento das partes de letramento da prática geral, do mesmo modo que você não pode subtrair os quadrados brancos de um tabuleiro de xadrez e ainda ter um tabuleiro de xadrez.

(Gee, 2007, p. 45. Tradução própria.⁵⁶)

O exame das práticas de letramento, conforme aponta Gee (2007), envolve compreendê-las em sua relação intrínseca com as estruturas sociais nas quais se encontram imbricadas. Desse modo, as práticas de letramento não se constituem como unidades de comportamento observáveis, uma vez que elas estão imersas em valores e comportamentos que se estabelecem nas relações sociais. Porém, como formas culturais de usos da língua, elas se tornam perceptíveis nas ações e nas formas como as pessoas lidam com os textos.

Com base neste argumento, analiso os NERER como agência de letramento orientada pelas seguintes questões: O que faziam as coordenadoras dos NERER para implantarem a política de promoção da igualdade racial na RME-BH, tendo em vista a demanda por um ensino intercultural e antirracista? Como os integrantes do grupo se orientavam ou se embasavam para realizar essas ações? Quais ações lhes davam suporte para desenvolver esse trabalho, tendo em vista essa diretriz? Que práticas letradas eram realizadas nos eventos interacionais dos quais participavam e qual o papel desempenhado por essas práticas nesse contexto de implementação de uma educação antirracista?

As questões acima propostas foram emergindo à medida que me aprofundava na análise dos eventos interacionais. Então, passei a considerar de que maneiras os princípios orientadores das ações formativas e das ações voltadas para a produção de materiais didáticos também poderiam orientar as práticas de letramento do grupo. Ao analisar no capítulo anterior como o uso de sequências didáticas se alinhava ao trabalho com a diversidade cultural, demonstrei qual

⁵⁶ Texto original: [...] when we look at the practices of such groups, it is next to impossible to separate anything that stands apart as a literacy practice from other practices. Literacy practices are almost always fully integrated with, interwoven into, constituted part of, the very texture of wider practices that involve talk, interaction, values, and beliefs (Barton and Hamilton 1998; Barton et al. 2000; Cook-Gumperz 1986; Heath 1983; Scollon and Scollon 1981; Shuman 1986; Scribner and Cole 1981). You can no more cut the literacy out of the overall social practice, or cut away the non-literacy parts from the literacy parts of the overall practice, than you can subtract the white squares from a chessboard and still have a chessboard. (Gee, 2007, p. 45)

era o papel desempenhado pelos textos na efetivação do trabalho com a temática étnico-racial e em oportunizar aprendizados para os estudantes. A partir dessa percepção passei a considerar o que contava como textos, como práticas de leitura e de escrita para os integrantes dos NERER.

Para evidenciar esses aspectos, realizei um novo mapeamento dos eventos interacionais-chave identificados. São eles: as entrevistas realizadas com membros da coordenação ampliada, as reuniões de planejamento e os encontros formativos. O objetivo desse mapeamento era acessar práticas de leitura e escrita e as diretrizes que subsidiavam o trabalho com os textos realizado nos NERER.

O ponto de relevância e que levou à construção deste capítulo, foi identificado quando contrastava as respostas das entrevistas concedidas por integrantes da coordenação dos núcleos. Na interação realizada, as coordenadoras construíram discursivamente o que contava como práticas de leitura e de escrita, propiciando uma compreensão sobre como essas práticas embasavam as ações implementadas por elas. Dentre essas ações ressaltou-se a prática da autoformação docente e a produção de materiais didáticos, constituindo-se assim um *rich point* para análise.

Um dos aspectos demonstrado neste estudo é como os *rich points* podem operacionalizar/identificar formas de se entrar na cultura do outro por meio da identificação de situações inesperadas que, conforme Agar ([1996], 2002), são desconhecidas para o pesquisador. Desse modo, a adoção dos *rich points* para seleção de unidades analíticas neste estudo foi o que possibilitou construir uma compreensão das práticas realizadas pelo grupo estudado.

Neste capítulo, os *rich points* analisados serão as práticas de letramento desenvolvidas pelos membros dos NERER, tendo em vista o que conta como texto, como ações letradas ou práticas letradas no processo de implementação de uma educação antirracista na RME-BH. Conforme Castanheira *et al.* (2001), o que conta como prática letrada se torna perceptível

[...] por meio das ações realizadas pelos membros, na forma como se orientam para realizar as ações, no modo como se responsabilizam, em relação ao que aceitam ou rejeitam como respostas preferidas uns dos outros e no modo como se envolvem, interpretam e constroem textos. (Castanheira *et al.*, 2001, p. 354)

Baseando-me nessa perspectiva, analiso a conexão que se estabelece entre as práticas de leitura e escrita e o processo de autoatualização/autoformação das coordenadoras dos NERER. Essa atividade emergiu como uma das ações realizadas por elas e possibilitou demonstrar como se orientavam para se constituírem e atuarem como formadoras no grupo.

5.1 O que fazem as formadoras dos NERER para promover uma educação antirracista na RME-BH

Início essa seção apresentando uma questão que foi foco de reflexão durante o processo de análise das entrevistas: “quem forma o formador?” Esse questionamento emergiu a partir dos processos iterativo-recursivos e reflexivos que realizava durante a análise, quando tentava responder ao que faziam as coordenadoras dos NERER para promover uma educação antirracista na RME-BH, tendo em vista as diretrizes da política de promoção da igualdade racial. Instituir uma educação antirracista trazia como desafio formar educadores orientados teoricamente para mobilizar outras bases epistemológicas visando à reformulação dos currículos oficiais e à construção de processos educativos em uma perspectiva intercultural e de combate às práticas racistas na educação. Nesse sentido, as formações docentes se estabeleciam como um espaço estratégico para impulsionar ações educativas mais alinhadas a uma concepção de currículo para a diversidade.

Durante as formações pude constatar um investimento muito grande das coordenadoras em propiciar aos professores em formação embasamento teórico-conceitual relativo ao campo das relações étnico-raciais, bem como desenvolver possibilidades metodológicas para a construção de modelos de práticas que pudessem fomentar a construção de atividades para as salas de aulas, nas mais diferentes áreas de conhecimento. Ao observar essas ações, passei a considerar como as coordenadoras dos NERER conseguiram abordar temas tão diversos e complexos durante as formações docentes, visando atender à proposição de uma ótica antirracista para a educação. Ao indagá-las sobre isso, elas apontaram caminhos que desvelaram modos de se constituir como formador nos NERER e que traziam implicações para se pensar como as práticas de leitura e de escrita vêm sendo mobilizadas no contexto da luta antirracista.

Nesta seção, retomo os processos de análise das entrevistas para demonstrar um outro aspecto relativo ao processo de formação das coordenadoras dos NERER para o trabalho com a diversidade étnico-racial, qual seja, a autoformação docente (Pimenta, 1999) ou a autoatualização (hooks, 2013). Ambos os processos têm em comum o estabelecimento da autonomia docente para estipular quais são suas demandas de conhecimento e como responder a elas individualmente.

Em relação às coordenadoras dos NERER, chamou a atenção o fato de esses processos de formação serem mediados por práticas de letramento realizadas em mídias digitais. Essa atividade constituiu-se como inesperada para mim, isto é, um *rich point*, pois sendo as coordenadoras dos NERER, em sua maioria professoras, acreditava que a qualificação

profissional do grupo se daria através de processos inerentes à profissão, tais como a continuidade de estudos por meio de uma segunda graduação ou de uma pós-graduação, ou ainda por meio da formação em serviço e em cursos livres.

Nas interações realizadas com as professoras Iris, Lélia, Tereza, e Nzinga, integrantes da coordenação ampliada, foi recorrente a menção às mídias como forma de estudo e de divulgação das práticas por elas implementadas nas formações docentes e em suas salas de aula. A própria existência de grupos de *WhatsApp* dos NERER, criados pelos membros da coordenação ampliada, era um exemplo de como as coordenadoras faziam uso das mídias para promover a divulgação de conhecimentos/informações que se convertiam em oportunidades de aprendizagem efetivadas por meio das práticas de leitura e de escrita.

No Quadro 17, tem-se, por meio dos aspectos apresentados por Lélia, uma primeira visão de como os conhecimentos sobre relações étnico-raciais são assimilados por meio da autoformação/autoatualização e o papel das mídias nesse processo, pois envolvem o estudo prévio de temas e as formas de transposição didática. O trecho referente a essa interação está transcrito nas próximas páginas.

Quadro 1718 - Transcrição do Evento interacional – Entrevista com Lélia

Evento Interacional - Entrevista com Lélia				
Data	13/03/2023			
Subevento	Explicando sobre a seleção de temas para a formação nos NERER			
Local da Gravação	Plataforma Google Meet (áudio e vídeo)			
Identificação do trecho na gravação	46:17 a 51:01			
Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Lélia (Coordenação ampliada)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM			
01	A gente tem muita dúvida, né?			Lélia responde neste trecho como os vários conhecimentos relativos à temática são abordados nas formações.
02	assim / como é que eu pego isso que está na lei / isso que tá na normativa / isso que está nas diretrizes / e transforma isso em prática pedagógica//	hum hum//	Entonação de pergunta.	A menção as leis, normativas e diretrizes refere-se ao marco legal que orienta o trabalho com a temática étnico-racial na educação.
03	e o núcleo faz esse exercício//			
04	então / primeiro eu acho que é a avaliação desse processo //			
05	e o segundo também / eu acho que é uma leitura que a gente aprendeu a fazer/ que é uma leitura de cenário / sabe//		Entonação de pergunta	
06	sobre a cidade / sobre a regional / sobre o grupo e sobre as necessidades daquele território//	hum hum//		
07	então eu acho que ela SURGE/ a partir + dessas duas + possibilidades //	hum hum//	Ênfase na unidade informacional “surge”.	A unidade informacional “ela surge” refere-se ao modo como as abordagens são estabelecidas nas formações.
08		bacana demais //		
09		e os materiais que vocês vão selecionando então pra subsidiar aí essas discussões //	Pergunta indireta.	
10		porque eu vejo que vocês levam MUI:::TOS materiais para as formações //	Entonação assertiva e ênfase na unidade informacional “muitos”	

Quadro 17 - Transcrição do Evento interacional – Entrevista com Lélia (continuação)

Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Lélia (Coordenação ampliada)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM			
11		tem sempre livro / tem sempre vídeo / tem [/] tem música //		
12		como é que é [/] como é que esses materiais vão surgindo //		
13		vão sendo produzidos //		
14	(risos)	como é que é//	Entonação de pergunta.	
15	(risos)	é uma::: [/] uma coisa gigantesca// (risos)	Entonação assertiva de admiração.	
16	ô Andrea / as vezes eu acho que a gente até peca pelo [/] pelo excesso // (risos)			
17	que eu acho que a gente quer compartilhar TANTO / com os outros colegas aquilo que a gente aprendeu / que eu acho que a gente é até excessivo //		Ênfase na unidade informacional “tanto”.	
18	e aí eu estou falando até de mim também //			
19	é::: e aí [/] o que eu levo pra formação / quando eu levo livro / indicação de vídeo / indicação de <i>podcast</i> / indicação de texto / artigo / foi a partir do que eu aprendi / sabe//	hum hum//		
20	é / eu gosto de fazer muitas formações//	hum hum//		
21	não necessariamente formação em serviço //			As formações em serviço na RME ocorrem ao longo de todo o ano letivo, e no caso do ensino fundamental anos iniciais, elas são direcionadas para os processos de alfabetização e letramento.
22	então / é [/] como eu estou neste momento né / é [/] com o privilégio de trabalhar apenas um horário / formalmente / né/ porque eu trabalho formalmente à tarde / e de manhã eu faço um bico// (risos)	hum hum//		
23	um bico numa consultoria pedagógica / sabe//	hum hum//		
24	é antirracista //	hum hum//		

Quadro 17 - Transcrição do Evento interacional – Entrevista com Lélia (continuação)

Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Lélia (Coordenação ampliada)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM			
25	e aí eu tenho esse tempo / é de poder estudar //			
26	então enquanto eu estou ali lavando roupa / eu estudo um [/] eu ouço um <i>podcast</i> / o caderno fica do lado / e eu vou anotando as coisas //	hum hum//		
27		ahã//		
28	as referências pra depois eu ler / né //			
29	ou às vezes eu faço uma formação livre / virtual // e aí os materiais e as referências bibliográficas elas VÃO SURGINDO / a partir dessa formação complementar //	hum hum//	Ênfase na unidade informacional “vão surgindo”.	
30	esse é o meu caso //			
31	eu não sei se acontece / assim / com as colegas // (risos)	ahã//		
32	e aí isso vai ampliando o [/] o meu repertório de possibilidades e conexões com as suas ideias conceituais sabe//			
33	eu fico as voltas / ah::: como é que é a melhor forma + de poder explicar CONCEITUALMENTE o racismo / que eu acho muito importante trazer a IDEIA conceitual / e depois a ideia de como ele acontece no dia a dia//		Ênfase na unidade informacional “conceitualmente” e “ideia”.	
34	assim com exemplos de vida //	ahã//		

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No diálogo estabelecido com Lélia, ela sinalizou para algumas práticas de letramento que permeavam suas ações, seja nos núcleos seja na escola onde atuava. Um primeiro aspecto seria a leitura de textos teóricos do campo de estudos das relações étnico-raciais, para assegurar uma melhor transposição didática nas formações. Um segundo aspecto, seria a seleção e disponibilização de materiais de leitura e recursos audiovisuais a partir de mídias como *WhatsApp*, *drives* de armazenamento ou redes sociais como, por exemplo, o *Instagram*. Essas práticas apontavam para a variedade de práticas de letramento realizadas por Lélia e que iam além de uma predominância de práticas de letramento escolar.

Nas linhas de 01 a 07 a coordenadora Lélia explicita sobre a dinâmica de trabalho estabelecida. Inicialmente, ela pontua a respeito das escolhas sobre o que ensinar, Lélia diz: “Como é que eu pego isso que está na lei, isso que está na normativa, isso que está nas diretrizes e transforma isso em prática pedagógica?” (Linha 02), caracterizando assim o que contava como conhecimento válido nas formações docentes para o trabalho com a diversidade étnico-racial. Além disso, ela chama a atenção para ações envolvendo o conhecimento de diretrizes e normativas que orientam a implementação de uma educação antirracista: “então, primeiro eu acho que é a avaliação desse processo,” (Linha 4), como forma de se definir demandas e pautas. Em seguida ela cita a leitura de cenário: “E o segundo também, eu acho que é uma leitura que a gente aprendeu a fazer, que é uma leitura de cenário, sabe?” (Linha 5), como forma de intervenção nos contextos de ensino, quando esses não estão conscientes das abordagens ou posicionamentos equivocados em torno da questão racial.

Por fim, as necessidades do território: “Sobre a cidade, sobre a regional, sobre o grupo e sobre as necessidades daquele território.” (Linha 6). Esse trabalho tinha como finalidade criar condições para a implementação das diretrizes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas práticas pedagógicas considerando as necessidades de cada localidade de ensino. Pressupõe-se, a partir da construção discursiva de Lélia, que as práticas de leitura e de escrita ampliavam as possibilidades de aprendizado sobre a diversidade étnico-racial, seja para o formador, seja para os participantes da formação. Logo, o que contava como aprendizagem para Lélia envolvia duas ações articuladas, o conhecimento da legislação e o atendimento às necessidades de ensino-aprendizagem de cada contexto educacional.

Constata-se na fala de Lélia que essas ações eram orientadas por diversas práticas de letramento que constituíam a base do trabalho realizado nas formações docentes. O uso da primeira pessoa do singular na fala de Lélia sinaliza a autonomia e o protagonismo sobre as ações que ela empreendia para aprender, para ensinar e para o como ensinar. Sua atuação como formadora era reflexo do que havia construído e adquirido por meio de um repertório de práticas

de letramento oportunizadas, conforme citado por ela, em formações complementares, tais como ler textos, livros, artigos, assistir a vídeos, ouvir *podcasts*, fazer anotações no caderno. Essas práticas se configuravam para Lélia como um caminho para acessar conhecimentos que não foram oportunizados na formação inicial e continuada.

Lélia era graduada em pedagogia e mestre em educação, até a data da entrevista ela conciliava as atividades de docência na RME-BH com o trabalho de consultoria sobre práticas antirracistas. A meu ver, as dificuldades citadas por Lélia relativas ao trabalho com a diversidade étnico-racial, demonstram, conforme Castanheira *et al.* (2001), como o acesso ou o não acesso a um determinado conjunto de práticas de letramento podem trazer implicações para uma participação adequada nas várias práticas sociais e culturais nas quais os participantes de um grupo se envolvem. Nessa mesma direção, compreendo também a busca de Lélia por formações constantes como um reflexo da ausência desse conteúdo nos cursos de licenciatura, o que reforça a percepção de Gomes e Silva (2011) sobre o fato de a formação inicial e continuada ainda não terem assumido a formação para a diversidade étnico-racial como uma competência a ser desenvolvida e praticada pelos educadores.

Desse modo, os obstáculos enfrentados por Lélia, tanto em relação à mobilização desse conhecimento na sala de aula com os estudantes, quanto no desenvolvimento desse conteúdo nas formações dos NERER, eram superados por meio de oportunidades de aprender sobre a questão racial vivenciadas em práticas de letramento desenvolvidas nas formações complementares que ela realizava, conforme ela explicita na linha 29, “Ou às vezes eu faço uma formação livre, virtual. E os materiais e as referências bibliográficas vão surgindo, a partir dessa formação complementar”. Lélia associou o acesso a essas oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, à sua melhoria profissional, à jornada de trabalho reduzida. Na linha 22, ela traz o seguinte argumento: “Como eu estou neste momento com o privilégio de trabalhar apenas um horário, formalmente, porque eu trabalho formalmente à tarde, e de manhã eu faço um bico.”, ao dizer do privilégio de lecionar em um único turno, está implícito no uso da palavra privilégio a crítica acerca das condições de trabalho dos professores das redes públicas de ensino, que, de modo geral, precisam lecionar em mais de uma escola, o que impossibilitaria conciliar formação docente e carga-horária de trabalho.

A perspectiva de se pensar a qualidade da educação associada à formação continuada, às condições de trabalho e à valorização do professor, por meio de planos de carreira, tem sido foco de políticas educacionais, tais como o Plano Nacional de Educação – PNE – Lei nº. 13.005/2014 (Brasil, 2014). Apesar das tentativas de se equalizar um piso salarial para o magistério e estabelecer uma jornada de trabalho condizente, esses esforços vêm se esbarrando

na dificuldade de os estados e os municípios cumprirem a legislação. Consequentemente, profissionais da educação básica que estão lotados nas diversas prefeituras do país cumprem horas extensivas nas salas de aula, na tentativa de melhorar a própria remuneração salarial. Assim, quando Lélia se refere ao privilégio de trabalhar apenas em um turno de trabalho e de ter tempo para estudar, conforme exposto por ela na linha 25, “E aí eu tenho esse tempo, de poder estudar”, ela também aponta para os processos de desvalorização da carreira docente e dos impactos na educação.

Em outro trecho da entrevista, transcrito mais adiante, Lélia apresenta uma situação que poderia ser vista como um desdobramento do acesso ou da falta de acesso a determinadas práticas de letramento que não são oportunizadas no contexto escolar e que nos levam a indagar sobre fatores que impedem a consolidação de uma prática antirracista nos sistemas de ensino, entre eles, a predominância de uma visão de ensino monocultural. Em outro momento da entrevista, Lélia traz sua visão de como o currículo vigente atua para invisibilizar e negar a diversidade cultural existente dentro da própria escola e dentro da comunidade onde se insere. Esse trecho está transcrito no Quadro 18, a seguir.

Quadro 1819 - Transcrição do Evento interacional – Entrevista com Lélia – Subevento: A escola e a negação da diversidade étnico-cultural

Evento Interacional - Entrevista com Lélia				
Data	13/03/2023			
Subevento	A escola e a negação da diversidade étnico-cultural			
Local da Gravação	Plataforma Google Meet (áudio e vídeo)			
Identificação do trecho na gravação	13:30 a 15:22			
Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Lélia (Coordenação ampliada)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM			
01	porque a escola que eu trabalho / é uma escola [/] é::: que tem um público pequeno / comparado as outras escolas aqui da regional oeste / ela atende um aglomerado que tem sete vilas//	hum hum//		Neste trecho, Lélia problematiza sobre o fato de a escola desconsiderar o debate sobre a diversidade cultural.
02	e esse aglomerado / né / é [/] voltando um pouco no censo / no último censo realizado em 2010/ cerca de 78,3% dessa população se autodeclarava como negra ou parda / né // como preta ou parda / de acordo com o IBGE/né//	certo//		Lélia baseou esses dados, na pesquisa realizada por ela no mestrado.
03	e esse aglomerado ele tem uma cultura negra que é efervescente / e que TENTA CONVERSAR / que TENTA DIALOGAR com essa escola / mas a escola / ela cria algumas barreiras para que essa discussão / ela seja [/] ela não se deslanche ali dentro / né//	infelizmente é assim na maioria dos casos//	Ênfase nas unidades informacionais “tenta conversar” e “tenta dialogar”.	
04	é tão engraçado / que os meninos eles trazem esses referenciais positivos/ no corpo / na fala / nos grupos sociais que eles participam / né//	hum hum//		
05	sejam enquanto crianças quilombolas / porque tem o quilombo em contexto urbano/ aqui //	hum::://		
06	seja enquanto crianças que fazem parte do congado / riso / QUE TEM O CONGADO AQUI //	hum hum//	Ênfase na unidade informacional “que tem o Congado aqui”.	
07	sejam quanto crianças que são é [/] filhos / de [/] DE SAMBISTAS //		Ênfase na unidade informacional “de sambistas”.	
08	de gente que tem a ligação com o funk / com o rap / e isso é inviabilizado / né//	olha só //		

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Ao descrever a comunidade escolar onde atua, ela problematiza sobre a necessidade de se instituir experiências formativas mais significativas e condizentes com as demandas de seus alunos, demonstrando o quanto as práticas de preconceito e discriminação na/da escola podem afetar negativamente a experiência escolar de estudantes negros. Quando Lélia traz esse cenário, ela exemplifica como o racismo institucional opera dentro dos sistemas escolares.

Ao descrever seu contexto de trabalho, Lélia reforça o quanto à escola, a seu ver, não só se distancia das culturas locais, erguendo barreiras para que essas não adentrem seus muros, como também ignora as demandas dos próprios estudantes quanto a terem seu universo cultural representado. Na linha 03, Lélia traz esse aspecto ao afirmar: “E esse aglomerado, ele tem uma cultura negra que é efervescente, e que tenta conversar, que tenta dialogar com essa escola, mas a escola, ela cria algumas barreiras para que essa discussão não se deslanche ali dentro.” Nessa afirmação, Lélia enfatiza as locuções verbais “tenta conversar” e “tenta dialogar”, ao se referir à tentativa de diálogo entre a comunidade e a escola, o que remete ao fato de que o predomínio dos letramentos dominantes no processo de escolarização se constitui como uma barreira em relação aos letramentos vivenciados fora da escola.

Lélia também cita várias práticas culturais e sociais vivenciadas pelos estudantes como, por exemplo, na linha 04, ao dizer: “os meninos eles trazem esses referenciais positivos, no corpo, na fala, nos grupos sociais que eles participam.”, ela ressalta como os estudantes demarcam a positivação da própria corporeidade e a construção da identidade. Assim como ela descreve as formas de invisibilização não só dessas identidades, mas também das várias culturas que se manifestam na comunidade onde a escola se insere, como se pode ler na linha 05: “Sejam enquanto crianças quilombolas, porque tem o quilombo em contexto urbano aqui.”, na linha 06: “Seja enquanto crianças que fazem parte do congado, porque tem o congado aqui”; na linha 07: “Seja enquanto crianças que são filhos de sambistas” e na linha 08: “Gente que tem a ligação com o *funk*, com o *rap* e isso é inviabilizado”. Ou seja, a escola ao ignorar essas vivências culturais dos estudantes, também ignora as diversas práticas de letramento que emergem desses contextos sociais e culturais nos quais os estudantes estão inseridos.

A definição do que conta como letramento, segundo Barton e Hamilton (2000), deve ser construída considerando o caráter social e plural das práticas letradas, pois dessa forma se amplia o leque para incluir outras práticas de letramento, para além daquelas existentes na instituição escola. Em se tratando de estudantes negros, como os citados por Lélia, é preciso considerar também, como propôs Souza (2011), ao analisar as práticas de letramento na cultura *hip-hop*, “variáveis ainda pouco estudadas – raça e gênero – e, ainda, quando começarmos a

olhar para esses grupos não pela ausência, mas pela presença de conhecimentos não valorizados socialmente, mas importantes para suas vidas, (...)” (Souza, 2011, p. 35).

Nessa perspectiva, quando Lélia cita as crianças de quilombos urbanos, crianças de congado e crianças que vivenciam as rodas de samba, ela ressalta a cultura manifesta na comunidade escolar, uma cultura que produz conhecimentos e letramentos outros. Conhecimentos e letramentos que se conformam na resistência e na contestação resgatando tradições e histórias negadas, e se constituindo assim como letramentos descolonizadores.

Nesse sentido, é preciso repensar o papel da escola, fomentar o campo das epistemologias com pesquisas que possam dar voz aos que são silenciados, trazendo o que pensam acerca da cultura escrita, sobre os letramentos e como esses poderiam ser uma ferramenta para construção de sua agência. Por esse motivo, Street (2014) argumenta que a imposição de um letramento dominante irá sempre na contracorrente de uma perspectiva social de letramento, por desconsiderar “as percepções e usos locais do letramento (...), que podem diferir da cultura dominante e têm de ser levados em conta para se compreender a experiência letrada de povos diferentes” (Street, 2014, p. 58). Para o autor, é preciso compreender os significados dos letramentos para as pessoas que o adquirem. E no caso do estudante negro, penso que é preciso não só compreender seus contextos, as práticas culturais nas quais estão imersos e suas necessidades letradas, mas também considerar de que forma o preconceito da escola em relação ao seu universo afeta suas experiências com a escrita.

Portanto, as práticas culturais e sociais evidenciadas por Lélia na interação transcrita no Quadro 18 demonstram o que faziam os membros da coordenação ampliada para promover uma perspectiva de educação antirracista e as ações que implementavam para efetivar esse processo. Dentre elas, observa-se usos particulares dos letramentos, como observado em relação às práticas de estudo viabilizadas por mídias, outro aspecto seria o movimento de construção e reconstrução de práticas de leitura e escrita de modo que predominasse nesse processo temas e vozes enunciativas negras e indígenas. Os aspectos discutidos por Lélia ressaltam as demandas do grupo por práticas de letramento inscritas no contexto do antirracismo, possibilitando, assim, processos de criação e reinvenção dos usos sociais da leitura e da escrita.

Para ampliar a percepção a respeito das práticas sociais e culturais descritas por Lélia, procurei contrastar sua visão sobre o que faziam as coordenadoras dos NERER, com a perspectiva de outros membros, e assim compreender se esse era um conhecimento compartilhado e que poderia ser considerado um princípio que orientava as práticas de leitura e de escrita realizadas pelo grupo. Ao abordar sobre os modos de fazer com Maria Firmina, gerente da GERER, em uma das reuniões de planejamento, ela também exemplificou o que

caracterizaria as ações realizadas por seus membros visando a efetivação de uma proposta de educação antirracista, conforme transcrito no Quadro 19.

Quadro 1920 - Evento interacional reunião de planejamento – Subevento: Análise de atividades produzidas por docentes da RME-BH

Evento Interacional – Reunião de Planejamento				
Data		13/04/2022		
Subevento		Análise de atividades produzidas por docentes da RME-BH		
Local da Gravação		Plataforma <i>Google Meet</i> - áudio		
Identificação do trecho na gravação		17:04 a 19:01		
Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Maria Firmina (Coordenação GERER)	Andrea (Pesquisadora)		
UNIDADES DE MENSAGEM				
01	as pessoas não tinham uma dimensão de que quando estão trabalhando com ortografia / gramática / o uso de palavras como crespo / né / negro / vão ajudar os estudantes a elaborar e lidar [/] trabalhar com esses conceitos cotidianamente //	hum hum//		Nesse dia analisávamos atividades produzidas por professores, para selecionar atividades potenciais para uma publicação. Havia diferentes propostas de temas nas atividades e diferentes formatos (projetos, planos de aula e seqüências didáticas), e todas buscavam articular as temáticas com habilidades de ensino definidas no currículo da rede.
02		hum hum//		
03	então a gente vem fazendo um investimento nas práticas / e provocando assim [/] olha / nós queremos ver práticas no campo da geografia / das artes / das ciências / da matemática / né / [elas no currículo] do ano//	[hum hum] //		
04	então [/] isso é um movimento //			
05	e além disso / há também uma cobrança / do gabinete / com relação ao processo de aprendizagem //	entendi//		
06	e a gente precisa mostrar que esse processo de aprendizagem / não é uma aprendizagem com a questão é [/] de compreender os contextos de racismo dentro da escola / e parar com as atitudes preconceituosas //			
07	É ISSO TAMBÉM / né//	hum hum//	Ênfase na unidade informacional “é isso também”.	

Quadro 19 - Evento interacional reunião de planejamento – Subevento: Análise de atividades produzidas por docentes da RME-BH (Continuação)

Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Maria Firmina (Coordenação GERER)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM			
08	mas isso também dialoga com todos os campos //			A palavra campos refere-se às áreas de conhecimento estabelecidas na BNCC.
09	então a gente fez [/] faz VÁRIOS EXERCÍCIOS//	entendi//	Ênfase na unidade informacional “vários exercícios”	A expressão “vários exercícios” diz respeito às propostas de atividades sobre a temática étnico-racial, sugeridas pelos núcleos.
10	quando a gente faz os Percursos Território Negro / nos museus / um movimento que a gente faz com os educativos / é dialogar sobre os acervos e construir possibilidade de trabalho com as várias áreas //			Percursos Territórios Negros é uma das atividades que se insere no projeto “Circuito de Museus” promovido pela RME-BH. A atividade tem como foco demonstrar a memória social e coletiva do Brasil em uma perspectiva pluriétnica.
11	então / por exemplo / na [/] o Museu de Artes e Ofícios / você já [/] você já foi lá //	sim sim //	Entonação de pergunta.	
12	vem com os ofícios {...} tem uma série de maquinários / né //	hum hum //		
13	então a gente faz uma discussão ali também / em cima da tecnologia [/] tecnologias africanas / e a gente vai elaborando {...}	hum hum/		
14	por exemplo / naquela parte da mineração / né / que tem [/] eu esqueci o nome daquela [/] da bateia / que ali TEM FÍSICA / né//	isso //	Ênfase na unidade informacional “tem física”.	
15	a física está ali presente//	hum hum //		

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Na visão apresentada por Maria Firmina, as formações objetivavam oportunizar aos professores modelos de práticas demonstrando como o trabalho com a temática étnico-racial poderia se articular com as práticas escolares cotidianas. O trecho da entrevista acima evidencia como os membros dos NERER exerciam a agência sobre as práticas de letramento escolar, ao oportunizarem modelos de atividades que demonstravam a natureza situada dos letramentos, bem como o que contava como formas de ensinar e de aprender, seja em relação aos conteúdos tradicionais de ensino, seja em relação ao ensino da diversidade étnico-racial. Maria Firmina, à época gerente da GERER, utilizou na linha 01 a expressão “as pessoas não tinham uma dimensão...”, em uma referência ao fato de muitos professores não se atentarem para outras formas de abordagem dos conteúdos tradicionais, em que o trato da questão racial estivesse atrelado aos processos de ensino.

Ao se referir à abordagem defendida pelos membros do grupo, ela construiu discursivamente sua compreensão sobre em que consistia ensinar língua, arte, geografia, ciências e matemática para os estudantes, considerando a efetivação de uma proposta de educação antirracista. Em relação à área da linguagem, Maria Firmina, ao dizer na linha 01: “[...] quando estão trabalhando com ortografia, gramática, o uso de palavras como crespo, negro, vão ajudar os estudantes a elaborar e lidar com esses conceitos cotidianamente”, ela evidencia o que contava como práticas discursivas para os formadores dos NERER, isto é, um trabalho pautado na língua em uso, como forma de possibilitar a reflexão e a análise sobre o papel da linguagem nos processos de mudança de mentalidade e no combate ao racismo expresso na língua e por meio da língua.

Ao exemplificar práticas de letramento escolar, características das aulas de língua portuguesa, como o estudo da gramática e da ortografia, Maria Firmina ilustra formas de se coadunar o ensino da língua à temática racial, tendo em vista não só procedimentos de análise, mas também os significados culturais que as palavras adquirem. No exemplo apresentado por ela, quando sugere pensar a análise linguística a partir da seleção de palavras do campo semântico das relações raciais, tais como “negro” e “crespo”, ela ressalta a demanda do grupo por práticas discursivas que não se limitem à categorização e à sistematização dos elementos linguísticos, mas que possam incluir também a reflexão sobre as formas complexas que um discurso adquire.

Desse modo, há uma demanda das formadoras dos NERER em desenvolver um trabalho com a linguagem, considerando-se a sua natureza social, os usos que dela fazemos, as relações que constituem as redes de significações e os modos pelos quais as pessoas interpretam e significam a própria realidade, tendo a língua como uma forma de agir e intervir no mundo.

Para implementar o antirracismo nas práticas educacionais seria preciso, então, ir além de uma perspectiva conteudista muito presente em um ensino tradicional, para se estabelecer um diálogo efetivo com o mundo e a realidade social onde os sujeitos da aprendizagem se inserem.

Essa perspectiva se confirmou na fala da coordenadora Maria Firmina, quando ela apresentou outros modelos de práticas propostos nas formações, como o Percurso Território Negro, que se inseria no projeto Circuito de Museus⁵⁷. A utilização de outros espaços educativos para trabalho com a temática étnico-racial ia além dos contextos formais, como a escola e as salas de aula, conforme explicita Maria Firmina, para “dialogar sobre os acervos e construir possibilidade de trabalho com as várias áreas” (Linha 10). Observa-se que essa proposta se voltava para a construção de práticas pedagógicas que pudessem propiciar o acesso aos espaços de memória e representativos da história e culturas africanas e afro-brasileiras. Isso porque essas ações ainda estavam ausentes do contexto escolar e seria, a partir dessa experiência vivenciada, que as atividades de ensino deveriam ser construídas, buscando-se sempre um viés interdisciplinar e/ou transversal.

Em outro trecho identificado no evento reunião de planejamento, ocorrido no dia 13 de abril de 2024, Maria Firmina, ao explicitar sobre os modos de fazer do grupo, também diz dos desafios de estabelecer essa abordagem dentro das áreas de conhecimento. Esses argumentos estão transcritos no Quadro 20.

⁵⁷ O Projeto Circuito de Museus faz parte das ações pedagógicas da Rede Municipal de Educação desde 2011 e tem por finalidade propiciar o acesso e a apropriação dos espaços museológicos pelo público escolar. As vivências nos espaços museológicos buscam assegurar o desenvolvimento de habilidades de articulação de ideias, apreciação estética e interpretação dos significados contidos em objetos, fotografias, documentos textuais, filmes. Essas informações foram retiradas da página oficial da Prefeitura de Belo Horizonte e o detalhamento do projeto *Circuito de Museus* pode ser acessado através do link: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/circuito-de-museus>.

Quadro 2021 - Evento interacional reunião de planejamento – Subevento: As abordagens de ensino sobre diversidade étnico-racial

Evento Interacional – Reunião de Planejamento				
Data	13/04/2022			
Subevento	As abordagens de ensino sobre diversidade étnico-racial			
Local da Gravação	Plataforma <i>Google Meet</i> - áudio			
Identificação do trecho na gravação	19:02 a 19:53			
Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Maria Firmina (Coordenação GERER)	Andrea (Pesquisadora)		
UNIDADES DE MENSAGEM				
01	então o [/] o [/] e isso eu percebo que não é um desafio SÓ NOSSO NÃO // quando os trabalhos [/] os projetos circulam no Brasil/ muitos trabalham com a cultura//	hum hum//	Ênfase na unidade informacional “só nosso não”.	Nesse trecho Maria Firmina relata sobre as dificuldades de se encontrar registros sobre atividades ou projetos que proponham uma boa abordagem para o ensino da diversidade étnico-cultural.
02	e muitos trabalham com a questão do racismo //	hum hum//		
03	mas poucos vão dar essa dimensão da alfabetização / do processo de letramento / do trabalho com a matemática /com as artes//	é um ponto interessante//		
04	trabalhando quase que assim / a arte pela arte//	hum hum//		
05	isso é [/] a [/] da mesma forma que se estuda é [/] a literatura inglesa / a gente estuda a literatura africana//	sim//		
06	pode passar pela discussão do racismo / mas pode não passar//			
07	é importante que esse autor seja africano//	ahã//		
08	então é [/] isso é uma das expectativas / quando a gente vai fazendo essa movimentação//			

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No trecho transcrito no Quadro 20, Maria Firmina explicita a dificuldade de as pessoas compreenderem que estudar relações étnico-raciais, para além da necessária discussão sobre o que é o racismo, envolve também um trabalho voltado para “o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra” (Munanga, 2005). Como ela afirma nas linhas 02, 03, 04 e 05, “E muitos trabalham com a questão do racismo. Mas poucos vão dar essa dimensão da alfabetização, do processo de letramento, do trabalho com a matemática, com as artes. Trabalhando quase que assim, a arte pela arte. Isso é, da mesma forma que se estuda a literatura inglesa, a gente estuda a literatura africana.” Nesse segmento, ela aponta algumas diretrizes que devem conduzir o trabalho com a pauta racial; o foco era estabelecer referências positivas que levassem os estudantes negros e das diversas etnias a compreenderem que a história do povo negro e indígena não se iniciava com o regime colonial e com a prática do escravismo. Para essa mudança de perspectiva, seria necessário antes realizar o enfrentamento de um dos principais mecanismos de manutenção de controle, o domínio epistemológico e a pretensa ideia de universalização do conhecimento.

Uma alternativa que se colocaria contrária ao reducionismo da diversidade epistemológica existente no mundo seria, segundo Dussel (2005), por meio da afirmação da alteridade do outro, o que ele denominou de um projeto transmoderno. Em relação a esse conceito, o autor justifica que,

trata-se de uma “Trans-Modernidade” como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era coessencial Modernidade, igualmente se realize. A “realização” não se efetua na passagem da potência da Modernidade à atualidade dessa Modernidade europeia. A “realização” seria agora a passagem transcendente, na qual a Modernidade e sua Alteridade negada (as vítimas) se co-realizariam por mútua fecundidade criadora. O projeto transmoderno é uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja, é co-realização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por incorporação partindo da Alteridade. (Dussel, 2005, p. 29)

É nesse sentido que Gomes (2020) chama a atenção para a perspectiva negra decolonial para demonstrar a existência de outras narrativas, narrativas negras e indígenas e suas cosmovisões. Considerando esses aspectos, quando Maria Firmina problematiza sobre o fato de os projetos sobre relações étnico-raciais estabelecerem essa separação entre o debate sobre o racismo e o resgate da história e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, eles incorrem em um erro de abordagem.

Uma outra inferência possível é que esses trabalhos reforçam uma visão equivocada de que o debate sobre a pauta racial na educação se estabelece de modo isolado, sem relação com a realidade social ou com as práticas de ensino. Ao centrarem a discussão apenas no racismo, o que ela comparou com o ensino da arte pela arte, descaracteriza-se um campo que é muito mais complexo. Maria Firmina compreende que o tema, sem ser atenuado, seja visto como um dos aspectos envolvendo o estudo das relações étnico-raciais. Conforme ela exemplifica, ao citar o ensino de literatura inglesa, todo campo de estudo envolve um conjunto de saberes e não se reduz a um único aspecto. Do mesmo modo, o estudo das relações étnico-raciais envolve o combate ao racismo, como também os aspectos da cultura como, por exemplo, a língua, as tradições, os fatos históricos, as práticas sociais, dentre outros.

Quando Maria Firmina cita o campo da alfabetização, do letramento, do ensino da matemática e da arte na linha 03: “Mas poucos vão dar essa dimensão da alfabetização, do processo de letramento, do trabalho com a matemática, com as artes”, compreende-se a partir de sua fala que esses campos tidos como centrais no processo de aprendizagem nos anos iniciais seriam aqueles que mais se distanciam de uma abordagem de ensino para a diversidade, e por isso o direcionamento de ações dos núcleos para essas áreas de conhecimento. Assim, ao estabelecerem a articulação entre diversidade étnico-racial e conteúdos tradicionais como proposta metodológica, as formadoras dos NERER demonstram o que conta como formas de ensinar no contexto de implementação de uma educação antirracista.

Educar para as relações raciais “pode passar pela discussão do racismo, mas pode não passar” (Linha 06), no sentido de que o campo de estudo é multifacetado e deve ser abordado em suas diferentes possibilidades. Nesse movimento, o que ganha relevância é a utilização de referências negras, como afirmou Maria Firmina na linha 07: “é importante que o autor seja africano”, o que se alinha ao que Gomes (2020, p. 235) denominou de “descolonização dos currículos numa perspectiva intelectual negra e brasileira.”

Ainda buscando acessar o que fazem os membros dos NERER para efetivar um projeto de educação antirracista na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, passo agora a analisar a entrevista realizada com a coordenadora Antonieta, membro da coordenação ampliada. Ela também abordou sobre os modos de fazer, considerando a efetivação do ensino da diversidade étnico-racial nas salas de aula. A interação com Antonieta está transcrita no Quadro 21.

Quadro 21 - Evento interacional Entrevista com Antonieta – Subevento: O retorno para sala de aula após 10 anos na gestão

Evento Interacional – Entrevista Antonieta				
Data		09/03/2023		
Subevento		O retorno para sala de aula após 10 anos na gestão		
Local da Gravação		Plataforma <i>Google Meet</i> áudio e vídeo		
Identificação do trecho na gravação		19:34 a 21:41		
Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Antonieta (Coordenação Ampliada)	Andrea (Pesquisadora)		
UNIDADES DE MENSAGEM				
01	e foi uma realização pessoal mesmo / sabe Andrea //	nossa / que legal //	Entonação de pergunta. Entonação assertiva de admiração	Antonieta neste trecho lembrava como havia sido seu retorno para a sala de aula, após 10 anos passados na gestão.
02	de receber aquelas crianças e de pensar que eu tinha que construir UM PERCURSO COM ELES/ que fosse um percurso antirracista //	maravilhoso //	Ênfase na unidade informacional “um percurso com eles”.	
03	nê//		Entonação assertiva de concordância.	
04	e aí eu [/] como diz a Rosa Margarida / a gente em alguns momentos subverte / nê //	hum hum//		Rosa Margarida de Carvalho Rocha é uma pessoa pública, especialista em estudos africanos e afro-brasileiros e mestre em educação. Ela é uma colaboradora externa dos NERER e uma referência para as formadoras. Atualmente, ela coordena o grupo de estudos Sankofa.
05	eu subverti algumas diretrizes para conseguir fazer esse percurso//	hum hum//		
06	então desde o primeiro dia de aula + eu recebi esses meninos + estudando e pesquisando tudo que eu pudesse levar para a sala de aula / uma sala de aula de alfabetização//	hum hum//		
07	e que eu estivesse com a questão étnico-racial transversalizada //			
08	não é fácil//	não //	Entonação assertiva de conclusão.	

Quadro 21 - Evento interacional Entrevista com Antonieta – Subevento: O retorno para sala de aula após 10 anos na gestão (Continuação)

Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Antonieta (Coordenação Ampliada)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM			
09	demanda MUITO ESTUDO / MUITA PESQUISA //	muito investimento / né Antonieta //	Ênfase nas unidades informacionais “muito estudo” e “muita pesquisa”	
10	muito investimento//	trazer isso para o cotidiano da alfabetização realmente é um desafio para o professor//		
11	é um desafio //		Entonação assertiva de concordância.	
12	por que //		Entonação de pergunta.	Antonieta realiza uma pergunta retórica.
13	o material didático não contempla //			
14	a escola NÃO ENTENDE//	hum hum//	Ênfase na unidade informacional “não entende”.	
15	né / então é um trabalho solitário mesmo //	sim//		
16	apesar de eu ter uma companheira / que entra em alguns momentos na turma / é um trabalho solitário //	exatamente//		
17	mas foi um trabalho assim/ MUITO PRAZEROSO / gratificante //	hum hum//	Ênfase na unidade informacional “muito prazeroso”.	
18	é / eu me senti MUITO REALIZADA / como pessoa e como profissional//		Ênfase na unidade informacional “muito realizada”.	
19	eu consegui trazer os círculos de construção de paz / para minha rotina na sala de aula //	hum hum//		Antonieta é especialista em justiça restaurativa na escola, uma metodologia voltada para mediação de conflitos.
20	e esses círculos foi [/] foram [/] o círculo de construção de paz foi um instrumento pedagógico que eu [/] que eu identifiquei E ESCOLHI / para ter a escuta dos meninos e através do que eles me diziam / né / dos elementos que eles traziam nessa escuta / eu construí esse currículo com eles //	hum hum//	Ênfase na unidade informacional “e escolhi”.	

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Nota-se na construção discursiva realizada por Antonieta, o investimento que ela precisou fazer por meio de práticas de estudo, para integrar o ensino da alfabetização, dos letramentos e do ensino da matemática à temática da diversidade étnico-racial. A experiência vivenciada por ela na sala de aula a auxiliou na construção de estratégias formativas que têm sido compartilhadas nas formações dos NERER, no sentido de fomentar uma proposta de trabalho com a diversidade étnico-racial alinhada às práticas de alfabetização, letramento e numeramento.

Uma fala inicial de Antonieta é a proposta de criação de um percurso antirracista com os estudantes: “E foi uma realização pessoal mesmo, sabe Andrea. De receber aquelas crianças e de pensar que eu tinha que construir um percurso com eles, que fosse um percurso antirracista.” (Linhas 01 e 02). À medida que ela descreve essa proposta, compreende-se que esse percurso antirracista corresponderia à implementação de uma abordagem de ensino que coadunasse com a aquisição inicial da escrita e o trabalho com a diversidade étnico-racial. Sendo professora da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, Antonieta se preocupava em construir esse conhecimento com seus alunos já no início da formação. Para contemplar a temática, ela necessitou subverter algumas diretrizes, conforme afirmou na linha 05: “eu subverti algumas diretrizes para conseguir fazer esse percurso.” Ela me incita a pensar que as diretrizes seriam o currículo oficial, logo, ela buscou alternativas que, em alguma medida, pudessem contornar as limitações do currículo APPIA, uma vez que esse não contemplava o ensino da temática.

As ações de Antonieta reforçam a agência do professor frente às imposições dos currículos, demonstrando que os docentes não aceitam passivamente essas determinações. Além disso, quando Antonieta descreveu seu empenho para implementar um ensino transversal, ela disse nas linhas 13 e 14 que “a escola não entende” e que “os materiais didáticos não contemplam”, ressalta-se nessa fala as formas de ocultamento da diversidade nas práticas escolares. Decorre daí um investimento maior dos professores em pesquisa e reinvenção das práticas, de modo que essas possam orientar novas perspectivas de ensino sobre relações étnico-raciais nas salas de aulas.

O aprendizado inicial da escrita tem sido foco de atenção das formadoras por ser uma das áreas que ainda requer mais atenção, no sentido de possibilitar a concatenação entre o aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade com a questão racial. De modo geral, parece haver uma dificuldade dos professores alfabetizadores em pensar a aquisição da escrita na sua relação com as temáticas sociais emergentes. Nos relatos realizados ao longo das formações, alguns professores se posicionaram a esse respeito, dizendo que o trabalho com a temática

poderia tirar o foco da alfabetização, demonstrando como o peso da tradição disciplinar parece incidir-se mais fortemente sobre essas áreas.

Professores da RME, assim como Antonieta, que estão atentos a essa demanda, encontram poucas referências que apontem possibilidades de articulação e por isso têm construído práticas alfabetizadoras de forma individual e solitária. Além disso, esses professores precisam contornar obstáculos como perspectivas curriculares rígidas e a incompreensão da escola quanto às ações que propõem um viés diferente das práticas alfabetizadoras tradicionais, especialmente aquelas mais alinhadas a uma perspectiva descolonizadora para as práticas de linguagem.

No próximo trecho, também retirado da entrevista com a coordenadora Antonieta, ela relata algumas das ações que desenvolveu para os estudantes que estavam no ciclo da alfabetização, tendo o livro literário como referência para o trabalho realizado.

Quadro 22 - Evento interacional Entrevista com Antonieta – Subevento: Descrevendo sobre a abordagem da temática étnico-racial para a sala de aula

Evento Interacional – Entrevista Antonieta				
Data	09/03/2023			
Subevento	Descrevendo sobre a abordagem da temática étnico-racial para a sala de aula			
Local da Gravação	Plataforma <i>Google Meet</i> áudio e vídeo			
Identificação do trecho na gravação	25:09 a 26:58			
Linha	PARTICIPANTES		Pistas de contextualização	Notas metodológicas e/ou comentários
	Antonieta (Coordenação Ampliada)	Andrea (Pesquisadora)		
	UNIDADES DE MENSAGEM			
01	eu acho que você viu o meu relato né// [comecei {...}]	[sim] //		O relato a que Antonieta se refere diz respeito às atividades pedagógicas que são apresentadas como modelos de práticas nas formações dos NERER.
02		eu vi seu relato//		
03	eu usei a literatura / né / como uma referência para o trabalho //			
04	porque / né / a literatura encanta os meninos / é envolvente / né //			
05	eles estão num momento de alfabetização / de interesse //			
06	então eu trouxe o primeiro livro / Obax //			O livro Obax (2010), de André Neves, resultou de pesquisas realizadas pelo autor sobre África e apresenta uma visão sobre culturas africanas.
07	e aí foi um envolvimento muito grande //			
08	e eu dei conta de ao longo do ano ir trazendo//			
09	então eu fiz muita referência ao currículo da educação infantil / então eu trabalhei muito de forma lúdica / daí eu levei muitos elementos / objetos mesmo / pra alfabetização / matemática / muitos jogos com letras / é [/] É PESQUISA//		Entonação de ênfase na unidade informacional “é pesquisa”.	Ao longo de sua fala fica evidenciado que Antonieta fala a respeito de um amplo trabalho de pesquisa que precisou realizar para criar formas de se abordar a temática étnico-racial com crianças pequenas.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As práticas alfabetizadoras construídas por Antonieta foram apresentadas nas formações docentes como “relatos de práticas”. A proposta apresentada tinha como abordagem o uso da literatura infantil como forma de criar contextos significativos para o trabalho com a alfabetização e o ensino da diversidade. No desenvolvimento das atividades, Antonieta demonstra sua compreensão do que conta como práticas de letramento no processo de aquisição inicial da escrita, considerando o contexto de uma educação antirracista.

Ao citar o livro infantil “Obax”, texto e ilustração de André Neves, lançado pela editora Brinque-Book, ela demonstra como elegeu o texto como seu ponto de partida, para propiciar uma reflexão sobre a língua com seus estudantes articulada ao trabalho com a diversidade étnico-racial. O uso de textos na alfabetização é uma prática bastante divulgada no Brasil. Conforme demonstrou Soares (2020), em um dos seus últimos livros sobre a abordagem de se alfabetizar letrando, “o foco exclusivo na aprendizagem do sistema de escrita, isto é, na alfabetização, não era suficiente para formar leitores e produtores de texto.” (Soares, 2020, p. 11). Daí a defesa da autora em associar o ensino da alfabetização com atividades de letramento, tal como ler textos, trabalhar a compreensão do texto e explorar o seu vocabulário. O diferencial em relação à forma como Antonieta coadunava alfabetização e letramento em atividades de sala de aula era que os textos traziam como especificidade conteúdos temáticos que versavam sobre diversidade.

A partir do texto literário, Antonieta demonstra possibilidades de se articular a questão racial com os fundamentos pedagógicos que orientam as práticas educativas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tais como a ludicidade, o uso de materiais concretos como, por exemplo, o alfabeto móvel e os textos como modelos de linguagem. Todo esse processo foi construído por ela em diálogo com os conteúdos de história e de culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas ressaltando-se, assim, o que contava como aprendizado da leitura e da escrita nas práticas alfabetizadoras.

Experiências práticas como as de Antonieta têm orientado os professores em formação quanto à adaptação desses modelos de atividades para seus contextos de ensino. Além disso, esses momentos de interação se tornavam propícios para reorientar as referências teórico-conceituais, sugerir mudanças ou incentivar processos criativos de (re)construção das práticas de ensino. Essa diretriz instituída para as formações remete a uma das dimensões de formação continuada problematizada por Pimenta (1999), que aponta a necessidade de se pensá-la na sua relação com as práticas pedagógicas e com as práticas dos professores.

Assim, ao contrastar os aspectos apresentados pelas coordenadoras Lélia, Maria Firmina e Antonieta, em relação ao que faziam as integrantes do grupo, evidenciou-se como princípios

a prática de autoformação, a construção de modelos de atividades e a agência das formadoras sobre o currículo da rede como forma de subsidiar o trabalho com a temática étnico-racial. Nesse sentido, as ações voltadas para os processos de autoformação configuraram-se como um modo de ser e se tornar formador nos NERER. O que se vinculava também à produção de modelos de atividades para as diferentes áreas de conhecimento, demonstrando o que contava como atividades de ensino na proposição de um currículo descolonizador. E por fim, a agência das formadoras por meio da construção de estratégias para se flexibilizar a rigidez do currículo da rede quanto a uma visão disciplinar e compartimentalizada dos conhecimentos.

Tendo em vista esses aspectos, na próxima seção apresento as práticas de letramento desenvolvidas pelos integrantes dos NERER e identificadas nos eventos interacionais construídos pelo grupo. A partir dessa identificação procuro ilustrar como uma definição local e situada de letramento é construída no contexto de implementação de uma educação antirracista.

5.2 A (re)construção de práticas de letramento nos NERER e a sua constituição como agência de letramento

A implementação de uma política de promoção da igualdade racial no campo educacional trouxe muitos desafios para formadores e para professores. Dentre eles, estava a necessidade de se buscar formas de promoção de uma pedagogia da diversidade (Gomes, 2020), visando à superação do racismo reproduzido por uma matriz epistemológica eurocentrada. Cientes desses desafios, as formadoras dos NERER também abordaram nas entrevistas as possibilidades que elas vinham construindo para propiciar o desenvolvimento de um trabalho conceitual de base nas formações, aliado à promoção de debates e reflexões sobre relações raciais no Brasil, e a proposição de ferramentas didáticas para se abordar a temática nas salas de aula.

As entrevistas realizadas com as integrantes da coordenação ampliada estavam centradas em cinco grandes temas: o processo de inserção nos NERER e na coordenação ampliada, o papel dos NERER na efetivação da política de promoção da igualdade racial, o formato dos encontros formativos, a seleção de temáticas e os materiais mobilizados para o aprendizado e os possíveis impactos em seus contextos de ensino. Quando discutíamos sobre a escolha das temáticas e dos materiais trabalhados nos encontros formativos, propus uma série de perguntas buscando, em uma perspectiva êmica, construir uma visão sobre as práticas de

letramento realizadas por membros do grupo, a partir de uma análise contrastiva das ações observadas nas formações docentes e das falas produzidas nas entrevistas.

Inicialmente, pensava em acessar as referências bibliográficas que o grupo utilizava na seleção dos temas trabalhados na formação e a abordagem teórica que orientava os estudos do grupo para, em seguida, buscar possíveis relações entre essas escolhas e as demandas de letramento das coordenadoras dos NERER. Também almejava poder acessar, por meio das falas das participantes do estudo, o que elas nomeavam como ações ou práticas letradas para buscar uma compreensão sobre o que contava como letramento nas formações docentes realizadas nos NERER.

As perguntas que fazia visavam acessar práticas de leitura e de escrita, bem como artefatos, e eram do tipo: “O que vocês leem? Como vocês se preparam para abordar esses temas? Quais são as referências que costumam utilizar?” “Como vocês selecionam os materiais que serão utilizados?” Somente depois, refletindo junto ao meu grupo de pesquisa nos processos de orientação, é que compreendi que as perguntas realizadas estavam direcionadas para se obter informações sobre as práticas de leitura das coordenadoras dos NERER, a partir de minhas próprias referências sobre práticas de letramento típicas do contexto acadêmico, referências essas relacionadas às práticas como leitura de livros, artigos, dissertações, teses, entre outros.

Esse episódio me fez refletir o quanto um pesquisador, ao adentrar na cultura de um grupo social, está o tempo todo se movimentando sobre duas perspectivas: a êmica e a ética. Por isso, é importante que ele esteja atento para não “predeterminar respostas pelos tipos de perguntas formuladas.” (Green, Dixon, Zaharlick, 2005, p.61). No caso das entrevistas, as interações devem ocorrer de modo a propiciar a manifestação do conhecimento cultural dos membros do grupo, predominantemente em uma perspectiva êmica.

É interessante notar que a adoção de uma pesquisa de cunho etnográfico auxilia o pesquisador a rever suas decisões durante todo o processo de análise, evitando-se assim possíveis distorções a respeito da cultura estudada. Por sua característica iterativo-responsiva, tem-se nesse princípio possibilidades de se repensar determinadas decisões, especialmente nas situações em que as categorias éticas adquirem um peso maior. No meu caso, ainda que não intencionalmente, as perguntas realizadas estavam direcionadas para determinados tipos de respostas, porém os processos reflexivos e recursivos por natureza possibilitaram uma abertura para rever esse ponto de vista.

Tendo em mente esses aspectos, retomei as entrevistas e passei a considerar os momentos em que as coordenadoras construíram discursivamente sua relação com as práticas de leitura e escrita. Assim, pude reavaliar as respostas buscando dessa vez visibilizar o que

contava como práticas de letramento para as integrantes da coordenação ampliada, a partir do que elas nomeavam como ações letradas, artefatos de leitura e escrita ou fontes utilizadas para acessar os conteúdos que necessitavam.

Para representar esses dados, construí um quadro e por meio dele apresento a taxonomia das práticas de leitura que foram mobilizados pelo grupo. Essa forma de representação objetivou demonstrar as demandas de letramento das formadoras dos NERER e o que contava como texto, como prática de leitura e de escrita ou como prática discursiva. Conforme argumentou Castanheira *et al.* (2001), esse processo se torna perceptível ao se observar o que as pessoas fazem, como se orientam para realizar tais ações, como demonstram a concordância ou discordância em relação às respostas de outras pessoas e na forma como lidam com os textos.

Ao compreender os letramentos como uma prática plural, dinâmica, continuamente construída e reconstruída pelos indivíduos, procurei visibilizar as práticas, as ações e as demandas letradas que foram identificadas nas entrevistas realizadas com membros da coordenação ampliada, nos eventos chave reunião de planejamento e formação docente. A partir desse processo, busquei compreender como as práticas e ações letradas realizadas oportunizavam aprendizagens para a efetivação do trabalho com a temática étnico-racial, nos diferentes eventos-interacionais nos quais os participantes dos NERER se envolviam.

Na subseção a seguir, realizo a análise desses aspectos examinando práticas e ações letradas e materiais de leitura que foram nomeados pelas formadoras dos NERER durante as interações nas entrevistas.

5.2.1 Taxonomia das ações, práticas letradas e materiais de leitura nomeados pelas coordenadoras dos NERER

Os eventos interacionais entrevistas com as formadoras foram realizados no ano de 2023, quando já estava em campo há mais de um ano, e me sentindo mais familiarizada com as práticas realizadas pelo grupo. Desse modo, pude conduzir a interação compreendendo melhor, conforme demonstraram Green, Dixon e Zaharlic (2005), como as pessoas se engajavam nos eventos e quais aspectos deveriam ser foco da minha atenção. As perguntas realizadas, conforme descrevi na seção anterior, versavam sobre o processo de inserção das formadoras nos NERER, o papel institucional dos NERER, as formações docentes, temas e materiais mobilizados e possíveis impactos nos contextos de ensino. Para cada tema da entrevista, foram elencadas as ocorrências que correspondiam às ações, às práticas ou às demandas letradas nomeadas pelas formadoras.

Em seguida, a lista com as respostas foi organizada no Quadro 23, que denominei de “Taxonomia das ações, práticas letradas e artefatos de leitura nomeados pelas coordenadoras dos NERER”. Ao elencar as ações, práticas letradas ou artefatos de leitura/escrita, inseri, ao lado de cada uma delas, entre parênteses, uma breve informação sobre finalidade e/ou contexto de uso, quando explicitados pelas formadoras durante a interação.

O quadro está organizado da seguinte forma: as três primeiras colunas, posicionadas à esquerda, identificam as participantes, listadas em ordem alfabética, a data de realização das entrevistas e o tempo de interação entre a pesquisadora e participantes. As quatro colunas seguintes, posicionadas mais à direita no quadro, trazem a taxonomia das ações, práticas letradas e dos artefatos de leitura/escrita nomeados em uma perspectivaêmica, associados a textos orais ou escritos e mídias digitais. As práticas de letramento e os artefatos de leitura/escrita foram identificados por meio de uma análise de domínio e de uma análise taxonômica, conforme proposto por Spradley (1980). A análise de domínio consistiu, inicialmente, na categorização das práticas de leitura, escrita e oralidade identificadas nas falas transcritas de cada uma das coordenadoras entrevistadas.

Nesse tipo de categorização, quando uma mesma prática é nomeada de forma diferente, como ocorreu, por exemplo, ao se referirem às práticas de leitura das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, usando termos como “a Lei”, “a dez meia três nove”, “a onze meia quatro cinco” ou “a legislação”, pode-se estabelecer a equivalência. Nesse caso, esses diferentes termos foram tratados como semelhantes e listados no quadro como Lei 10.639/2003 ou Lei 11.645/2008.

Após a categorização das práticas de letramento e dos artefatos de leitura/escrita, o passo seguinte consistiu em realizar a análise taxonômica dos termos. Nessa etapa, organizei as categorias identificadas em quatro domínios mais amplos: i) os textos utilizados para o trabalho com a temática étnico-racial, ii) os textos referenciados como bibliografia, citação ou recurso didático em atividades produzidas por docentes, iii) os textos midiáticos que correspondiam aos conteúdos acessados por demanda, nas mídias e iv) os textos produzidos pelas coordenadoras, conforme representados no Quadro 19, que se encontra na próxima página.

Quadro 23 - Taxonomia das ações, práticas letradas e artefatos de leitura nomeados pelas coordenadoras dos NERER

EVENTO INTERACIONAL ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS DOS NERER						
PARTICIPANTE	DATA DE REALIZAÇÃO	TEMPO DE INTERAÇÃO	TEXTOS UTILIZADOS	TEXTOS CITADOS	CONTEÚDOS ACESSADOS EM MÍDIAS	ARTEFATOS PRODUZIDOS
Antonietta	09/03/2023	01:43:25	Mapa (apresentar o continente africano), Livro (Cinquenta brasileiras incríveis para conhecer antes de crescer – trabalhar gênero), Pinturas (releituras sobre mulheres de afeto dos estudantes), Fotos (conhecer personalidades negras e indígenas), Relatos de Experiência, Livros (“Quarto de Despejo” – Carolina Maria de Jesus / “Raça e Justiça Restaurativa: vidas negras, cura e transformação social nos EUA” – Fania E. Davis / As “Cem Linguagens da Criança” – Loris Malaguzzi)	Documentos (acessar a legislação), Questionário (relações étnico-raciais na educação), Projeto Político Pedagógico, Currículo (currículos oficiais), Livro (Edgar Morin sobre gestão escolar), Argumentos (justificar o trabalho com a temática racial com base na legislação), Livro didático, Apostila, BNCC, Para Casa, Registros (anotações de sala de aula), Lei 1.639/2003	Perfis de Instagram “Geap Sankofa”, “Rosa Margarida” Mensagens de <i>WhatsApp</i> Drive de textos NERER	
Iris (Camila)	20/04/2023	00:51:25	Poema (“Vozes Mulheres” – Conceição Evaristo – trabalhar gênero), <i>Post</i> (minibiografia personalidades negras), Livro (“Meu cabelo não é” – Monique Pacheco – leitura e sensibilização para a leitura literária afro-brasileira)	Lei 10.639/2003, Lei 11.645/2008, Livros Lélia González, Kit literário afro-brasileiro, Contação de histórias, Música (“Meu abrigo” – Melim)	Perfis do <i>Instagram</i> : “Descolonize.educaca” / “Mulheres Negras Sim” Mensagens de <i>WhatsApp</i>	Perfil Instagram O Pensar Negr@
Lélia	13/03/2023	01:18:22	Livros, <i>Podcast</i> , Textos, Artigos, Música (“Morro Velho” – Milton Nascimento – reflexão sobre infâncias), Censo IBGE (percentual população preta e parda na comunidade escolar)	Lei 10.639/2003, Linguagem racista (formas de abordar a temática racial), <i>Funk</i> , <i>Rap</i> , Congresso Boas Práticas, Palestras, Minicursos, Debate sobre cotas raciais, Literatura Infantil (“Menina bonita do laço de fita”, “Com qual penteado eu vou”, “Amigo do Rei”, “Menino coração de tambor” – mudanças de abordagens), Sequência de atividades	Perfis de Instagram “Geap Sankofa” Drive de textos NERER	Artigo

Quadro 23 - Taxonomia das ações, práticas letradas e artefatos de leitura nomeados pelas coordenadoras dos NERER (continuação)

EVENTO INTERACIONAL ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS DOS NERER						
PARTICIPANTE	DATA DE REALIZAÇÃO	TEMPO DE INTERAÇÃO	TEXTOS UTILIZADOS	TEXTOS CITADOS	CONTEÚDOS ACESSADOS EM MÍDIAS	ARTEFATOS PRODUZIDOS
Maria Firmina	07/09/2023	01:29:45	Sequências didáticas, Oficina, Jogos cooperativos, Livros (formação e a questão racial, Religiosidade: “O amor como revolução” – Pastor Henrique Vieira, “Ensinando a transgredir” – bell hooks), Referências bibliográficas sobre a questão quilombola, Publicações sobre migrantes, Pesquisa sobre laicidade	Histórias quilombolas, Kit de literatura, Discurso Martin Luther King, Livro (“Amoras” – Emicida), Dissertação mestrado, projeto, Calendário oficial do município	<i>Podcast</i> <i>Sites</i> de secretarias de educação	“Coleção Griot Mirim” - Livro do Professor <i>Blog</i> Relações étnico-raciais (https://etnicogenero.blogspot.com/)
Neusa	08/09/2023	02:28:15	Leis (documentos orientadores), Relatos de prática, Projeto Tecendo Laços, Entrevista com Emicida, Material didático, Livros Literários enviado por editoras (Escrava Isaura, Cinderela está morta), Glossário das relações étnico-raciais, Currículo, Receitas (referindo-se a atividades prontas para replicar), Referências (para construção de webnários), Conceitos (Nilma Gomes, Luiz Alberto), Documentos oficiais (pareceres, diretrizes), Notícias (fatos do dia a dia – Vini Júnior), Editais (processo de seleção), Títulos (comprovação de titulação), Entrevista (seleção de pessoas), Processo de compra	Informes, Jornada literária, Acervo, Lei 10.639, Música (“Meu abrigo”), Projeto cabelo maluco, Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Discursos religiosos, Podcast, Perfis de <i>Instagram</i> (feito por professores da rede), Páginas de atividades no <i>Google</i> , Redes sociais, Kit literatura infantil afro-brasileira, africana e indígena EF e EI, Resenhas de livros, Cosmogonia Iorubá,	<i>Google</i>	Página portal da educação – PBH (https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/educacao-e-relacoes-etnico-raciais) Ficha de análise (Títulos dos kits literários)

Quadro 23 - Taxonomia das ações, práticas letradas e artefatos de leitura nomeados pelas coordenadoras dos NERER (continuação)

EVENTO INTERACIONAL ENTREVISTA COM AS COORDENADORAS DOS NERER						
PARTICIPANTE	DATA DE REALIZAÇÃO	TEMPO DE INTERAÇÃO	TEXTOS UTILIZADOS	TEXTOS CITADOS	CONTEÚDOS ACESSADOS EM MÍDIAS	ARTEFATOS PRODUZIDOS
Nzinga	20/03/2023	01:26:31	Livro (“Bruna e a Galinha d’Angola”, “Enciclopédia Negra”, “A história preta das coisas”, “Mulheres Negras na Ciências” – seleção de temas) Gráficos e Tabelas (dados sobre auto e heteroidentificação) Resumo (síntese do que ocorreu nas formações) Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais (orientações para o trabalho com a temática), Alfabeto Negro (aprender a escrita associada à temática)	Cartaz (Núcleo de Estudos Relações étnico-raciais) Lei 10.639/2003, Teorias (acessar conceitos), Kits de Literatura Infantil Afro-brasileira, Contaço de Histórias, Livro Infantil (“Menina Bonita do Laço de Fita”, “Rapunzel”)	Webnários (Streamyard) Canal Youtube Caçador de Histórias Perfis do Instagram (“Flávio Muniz Historiador” / “Papopreta” / “Afro-Infância”), Portal Literafro Portal Geledès	Perfil do Instagram Prof. Nzinga “Projeto África”
Tereza	16/03/2023	02:38:56	Palestras, Livro (“Menino Nito”, “Contos africanos”, “A menina dos cabelos de algodão”), Contaço de história, Imagens, Livros didáticos, Manuais didáticos, Questionário de diagnóstico, Título (escolha de títulos para projetos), Sumário, Gêneros textuais (piada, notícia, indicação literária, lista, poema “A bailarina”, manchete sobre bailarina negra, resumo, capa de livro), Jornal Mural, Histórias, Apresentação cultural, Texto de livros (Reinos Africanos, Texto lacunado, Davi Kopenawa, Marcia Candemba), Pasta de atividades, Para Casa, Música (“Família” - Arnaldo Antunes), Citações, Jornal da escola, Coleção construindo a escrita, Festival Negra Rima	Projetos, Literatura, Atividades impressas, Produção de texto, Receita (referindo-se a atividades prontas para replicar), Projeto Político Pedagógico, “Negrinho do pastoreio”, “Menina Bonita do Laço de Fita”, literatura, livros literários, vídeos,	Lives Site Turma da Mônica (mulheres que marcaram a história) Perfil Instagram: Livros do Drii Youtube	<i>Podcast</i> Mulheres Incríveis

Fonte: Elaborada pela autora baseado em Spradley (1980).

O Quadro 23 busca descrever em um plano geral o repertório das práticas de leitura e escrita nomeados pelas coordenadoras dos NERER e que correspondiam as demandas de letramento do grupo. As práticas desenvolvidas por elas reuniam um conjunto de atividades voltadas para o ensino, para os processos de estudo e para o acesso ou a veiculação de conteúdos sobre a temática étnico-racial, demonstrando-se, assim, como elas se orientavam para os processos de formação e de construção e reconstrução de novas práticas de ensino junto aos membros dos NERER.

Nessa perspectiva, os domínios criados descrevem essas práticas considerando aquilo que as coordenadoras indicaram como usos que faziam dos textos e suas diferentes finalidades. Um exame detalhado de cada domínio possibilitou visualizar pontos em comum e variações quanto aos usos que as coordenadoras entrevistadas faziam dos textos, possibilitando, assim, construir uma visão situada e localizada das práticas de letramento por elas realizadas. Além disso, possibilitou um entendimento sobre o que contava como prática de leitura e escrita para as coordenadoras dos NERER, em seus processos de formação e atuação como formadoras.

Em relação ao primeiro domínio, denominado textos utilizados, observa-se a mobilização de diversas práticas de letramento associadas aos textos e voltadas para diferentes fins. Essas práticas correspondiam à leitura literária negra e indígena, ao estudo da legislação que aborda o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, à leitura de textos teóricos para acessar conceitos do campo e indicadores sociais a respeito da população negra, à leitura de textos jornalístico-midiáticos para se ter acesso aos fatos do dia a dia e/ou conteúdos de notícias e reportagens, às produções escritas envolvendo a criação de recursos didáticos para o trabalho com a temática étnico-racial (produção de gêneros textuais, sequências didáticas, livros didáticos etc.) e à leitura e produção de documentação inerentes à execução do trabalho burocrático.

Essas práticas constituíam a base do trabalho realizado pelas coordenadoras dos NERER e se voltavam para as formações docentes. A variedade das práticas reforça a natureza plural dos letramentos e como essa variedade está relacionada às demandas letradas. Ressalta-se por meio da análise dos quadros que as várias práticas de letramento realizadas pelas coordenadoras cumpriam a finalidade de oportunizar aprendizagens sobre a temática étnico-racial, bem como subsidiar processos de ensino e aprendizagem nas formações docentes e nas salas de aula.

O segundo domínio, denominado textos citados, apresenta como repertório de ações, práticas de letramento aquelas que foram citadas pelas coordenadoras dos NERER para se referir e analisar as atividades produzidas por professores da RME. As referências estavam associadas aos livros literários infantis (especificamente livros que traziam como enfoque a

questão racial), textos da esfera jurídica (leis, documentos, diretrizes), textos da esfera acadêmico/escolar (para casa, currículo, livro didático, congresso, palestra, minicursos, sequência didática, apostilas, registros, livros teóricos, dissertação, projetos, informes, acervos, calendário, resenha, cartaz, receita, atividades impressas, produção de textos), práticas discursivas orais (debates, argumentação, contação de histórias, linguagem racista, discurso), práticas artístico-culturais (musicalização, *rap*, *funk*) e textos midiáticos (*podcasts*, perfis de *Instagram*, vídeos, pesquisa *Google*, redes sociais).

As práticas de letramento identificadas no segundo domínio, textos citados, também cumpriam diferentes finalidades. Em relação aos livros literários, eles estavam relacionados aos processos de orientação e análise que as formadoras realizavam sobre os materiais construídos por professores da rede. Ao citarem a literatura infantil, as formadoras buscavam propiciar uma prática de análise literária e por meio dela oportunizar conhecimentos sobre abordagens teórico-conceituais para o trabalho com a temática étnico-racial por meio da literatura. Quanto a referência à legislação, essa era utilizada como diretriz e fundamentava argumentos, justificativas e propostas voltadas para as práticas pedagógicas a serem instituídas. Já a menção realizada às práticas de letramento acadêmico-escolares, essas ocorriam como foco de reflexão e intervenção para demonstrar a necessidade de (re)construção dessas práticas, de modo que elas pudessem atender à demanda de ensino da temática étnico-racial. Por fim, foram citadas, de formas inter-relacionadas, as práticas de letramento do campo artístico-cultural e aquelas realizadas em contextos midiáticos com a finalidade de absorver e mostrar conhecimentos sobre a questão racial e instituir novas práticas.

Desse modo, as várias ações, práticas letradas e artefatos de leitura representados no Quadro 23 demonstram o que contava como letramento para as formadoras dos NERER nos diferentes momentos de interação e nos eventos que constituíram o ciclo de atividades nos quais elas se envolviam. Ao tornar visíveis as práticas de letramento nomeadas pelas formadoras, nos diferentes papéis que desempenhavam como integrantes do grupo, ressalta-se a natureza plural, local e situada dos letramentos e como esse é definido e redefinido dentro de cada grupo social e nos mais diferentes grupos.

Nas subseções a seguir, focalizo as práticas de letramento realizadas nos eventos interacionais reunião de planejamento e formação docente, e a partir desse processo realizo a comparação e o contraste entre as práticas de letramento nomeadas pelas formadoras e, as práticas de letramento realizadas nesses eventos, para demonstrar como essas são moldadas e por sua vez moldam as oportunidades de assimilar, construir e demonstrar conhecimento e aprendizagem (Castanheira, *et al.*, 2001) sobre a temática étnico-racial nos NERER.

5.2.2 Taxonomia das ações, práticas letradas e materiais de leitura identificados no evento interacional reunião de planejamento

A taxonomia das ações, práticas letradas e dos materiais de leitura do evento interacional reunião de planejamento, pautou-se nos mesmos princípios adotados para a categorização das práticas de letramento nomeadas pelas coordenadoras dos NERER nas entrevistas, isto é, a análise de domínio e a análise taxonômica, baseado em Spradley (1980). A análise de domínio possibilitou categorizar as ações, as práticas letradas, bem como os artefatos de leitura e de escrita identificados no evento em foco, e a análise taxonômica teve por objetivo organizar essas categorias em domínios mais amplos.

Para a identificação das práticas de letramento envolvendo a leitura e a escrita foram considerados três momentos de interação. O primeiro deles corresponde aos momentos em que os membros da coordenação ampliada mostraram, utilizaram ou orientaram as ações a partir de textos orais e/ou escritos presentes na interação; esses tipos de textos foram categorizados como textos utilizados. O segundo tipo de interação considerado foram as situações em que os participantes do evento sugeriram ou mencionaram textos em suas falas; esse segundo tipo foi categorizado como textos citados. E por último, foram considerados os momentos de interação em que os membros dos NERER produziram textos e outros artefatos; esses foram categorizados como textos produzidos.

A seguir, estão listados no Quadro 24, as práticas de letramento associadas a textos e que foram identificadas como parte integrante das interações ocorridas nos subeventos que constituíram o evento interacional reunião de planejamento. Essa lista foi construída com base nas notas de campo, fotografias feitas dos materiais utilizados, *prints* de tela e transcrição de áudios gravados durante cada reunião mensal ocorrida ao longo do ano de 2022. As categorias de textos foram registradas conforme nomeadas pelos membros da coordenação ampliada, e para cada categoria está descrita entre parênteses uma descrição das ações realizadas com os textos, com base nos usos que os membros faziam desses artefatos e em pistas de contextualização fornecidas durante as interações. Esses aspectos foram utilizados como base para se compreender as demandas e os usos feitos da leitura e da escrita no evento reunião de planejamento.

Quadro 24 - Taxonomia das práticas letradas e dos materiais de leitura identificados nas reuniões de planejamento

Evento Reuniões de Planejamento Período: Fev./2022 a Nov./2022		
TEXTOS UTILIZADOS	TEXTOS CITADOS	TEXTOS PRODUZIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Convite (divulgar Festa do Preto Velho) - Sinopse (apresentar síntese do filme Medida Provisória) - Cronograma (definir datas dos encontros formativos no ano de 2022) - Proposta de formação (apresentar propostas de parcerias sem ônus) - Quadro (descrever atividades produzidas por professores) - Quadro (comparar conceitos de sequências didáticas, plano de aula e projetos didáticos) - Quadro (analisar atividades produzidas pelos professores) - Quadro (visualizar propostas de atividades dos encontros regionalizados) - E-book (socializar currículo APIA da rede) - Artigo (discutir proposta de sequência didática) - Matéria da Revista Nova Escola (socializar experiências sobre educação antirracista na rede) - Apresentação de slides (avaliar proposta de formação sobre estratégias de planejamento docente) 	<ul style="list-style-type: none"> - Cartaz (lembrar sobre os encontros inter-regionais) - Arte de divulgação (divulgar os encontros formativos) / (divulgar trabalhos premiados e finalistas CEERT) - Arte (demarcar o vigésimo ano da Lei nº10.639/03) - Material de divulgação (divulgar os encontros formativos) - Pôster (divulgar congresso da rede “Congresso Boas práticas”) Cronograma das conferências - Cronograma (socializar datas dos encontros de 2022 / divulgar data da Conferência Municipal) - Formulário (coletar dados e demandas para a coordenação ampliada) - Formulário de inscrição (inscrever participação nas formações) - Comunicado (comunicado de suspensão da agenda dos encontros, em virtude da greve) - Ofício (solicitar nome do representante às escolas) - E-mail (formalizar a representação do membro da coordenação ampliada) / (divulgar cronograma dos encontros) - Lista de presença (comprovar participação) - Declaração de presença (comprovar participação) - Certificados (comprovar participação) - Documento informativo (informar sobre a política e os NERER) - Material informativo (sintetizar a lei 11.645/08) - Lei (acessar Lei 10.639/2003, 11.645/2008, Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial) - Publicação (divulgar sequências didáticas) - Artigo (acessar abordagem de sequência didática) / (acessar conceito de currículo e diversidade) 	<ul style="list-style-type: none"> - Memória de reunião (registrar ações) - Anotações (registrar ações) - Mensagens (compartilhar <i>links</i>, dúvidas, orientações) - Planilha (organizar ofertas de minicursos) - Flyer (divulgar a Política de Promoção da Igualdade Racial e os Núcleos de Estudos)

Quadro 24 - Taxonomia das práticas letradas e dos materiais de leitura identificados nas reuniões de planejamento (Continuação)

Evento Reuniões de Planejamento Período: Fev./2022 a Nov./2022		
TEXTOS UTILIZADOS	TEXTOS CITADOS	TEXTOS PRODUZIDOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Guia “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais (orientar ações pedagógicas) - Calendário Afro (socializar versão de calendário) - Texto (narrar história dos núcleos) - Literatura africana (selecionar títulos) - BNCC (socializar currículo oficial) - Coleção diversidade (analisar abordagem) - Livro didático (analisar abordagem) - Capítulos de livro (sugerir como referência bibliográfica) - Livro “Ensinando a Transgredir” (sugerir como referência bibliográfica) - E-book (socializar currículo APIA da rede) - Obras (selecionar títulos de obras para o kit de literatura afro-brasileira) - Poema (socializar poemas de Maria Firmino dos Reis) - Apresentação de slides (relembrar a história dos núcleos) / (apresentar conceito de sequência didática) - Drive de materiais e conteúdo (elaborar e divulgar conteúdo sobre a temática) 	

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Spradley (1980).

A representação do Quadro 24 demonstra as demandas de leitura e escrita nos subeventos que constituíram o evento mais amplo: reunião de planejamento. Essas demandas podem ser pensadas sobre três perspectivas: o uso de textos para orientar as ações a serem realizadas; o uso de textos para efetivar o cumprimento das ações e o uso de textos para registro das ações pactuadas pelo grupo. A primeira perspectiva, o uso de textos para orientar as ações, diz respeito aos textos presentes e mobilizados nas reuniões de planejamento, em que as práticas de letramento correspondiam às ações, tais como criar contextos significativos para discussão das propostas temáticas e direcionamento da pauta, orientar discussões sobre conceitos, subsidiar a análise e a descrição de atividades, bem como propiciar a socialização de experiências. Além disso, os textos também eram utilizados para realizar ações como divulgar conteúdos e eventos, definir datas, apresentar propostas ou avaliar as ações.

A segunda perspectiva, o uso de textos para efetivar o cumprimento das ações, correspondeu às práticas de letramento envolvendo a mobilização de textos para a concretização das decisões tomadas pelo grupo. Observa-se para essa segunda perspectiva uma grande variação de textos, desde aqueles utilizados para cumprir demandas burocráticas como, por exemplo, listas de presença, certificados, comunicados, e-mails, ofícios e formulários, como aqueles voltados para fundamentar teoricamente a discussão dos temas, tais como, leis, livros, capítulos de livros, literatura afro-brasileira, artigos, guia de orientação, proposições curriculares, apresentações de slides, dentre outros. Para esses usos, a quantidade e diversidade de textos eram grandes, ampliando-se para além dos textos visíveis nesse evento, e correspondiam ao repertório das práticas de leitura e escrita realizada pelas coordenadoras dos NERER.

A terceira perspectiva, o uso de textos para registro das ações pactuadas pelo grupo, envolveu práticas de letramento voltadas para a produção de registros. A memória de reunião era um dos textos produzidos ao longo das reuniões, com a finalidade de trazer a síntese dos assuntos tratados e as decisões tomadas. Em relação à estrutura composicional, o texto se organizava a partir dos seguintes componentes: título, identificação do grupo, data, pauta, participantes, informes, ações e apontamentos dos núcleos de estudos, como ilustrado na Figura 24 apresentado na página a seguir.

Figura 24 - Estrutura do texto memória de reunião construída pela coordenação ampliada

COORDENAÇÃO AMPLIADA
21/02/2022
PAUTA: INFORMES E PLANEJAMENTO EM 2022
PARTICIPANTES
INFORMES
AÇÕES E APONTAMENTOS DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS
Responsável pelo registro:

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Ainda em relação ao processo de registro, esse se tornou mais imperativo para o grupo em decorrência da necessidade de se realizar o monitoramento do processo de implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ação prevista no Plano Municipal de Promoção da Igualdade Racial (Belo Horizonte, 2019). As práticas de registro visavam à construção de indicadores, dados que pudessem demonstrar ações efetivadas e os impactos na educação municipal. Em relação às ações dos NERER, os registros eram reunidos em pastas arquivo, em um *drive* de armazenamento criado pela coordenação ampliada. Esse *drive* era acessado pelos membros dessa coordenação, que assumiam a função de atualizá-lo, inserindo novas informações. Abaixo, apresento a Figura 25, que ilustra a visão geral do *drive* da coordenação ampliada dos NERER.

Figura 25 - Drive da coordenação ampliada dos NERER

Nome	Última modi...	Tamanho do arquivo
SEMINÁRIO NERER 2022	6 de out. de 2022	—
Registros de reunião	21 de fev. de 2022	—
PORTFOLIO DIGITAL - REVISTA DOS NÚCLEOS	19 de jan. de 2022	—
ENCONTRO CENTRALIZADO OUT.2022	6 de out. de 2022	—
COORDENAÇÕES REGIONAIS	6 de jan. de 2023	—
Contatos da Coordenação Ampliada	21 de fev. de 2022	—
planejamento 2022 (2).pdf	21 de fev. de 2022	27,4 MB

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Assim, as três perspectivas apresentadas demonstram como as práticas de letramento são moldadas e, por sua vez, moldam os eventos cotidianos nos NERER, construindo oportunidades para se efetivar o trabalho com a diversidade étnico-racial. Os usos variados de textos em cada subevento que constituiu o evento mais amplo, reunião de planejamento, reforçam a perspectiva trazida em relação à análise das práticas de letramento nomeadas pelas formadoras, que essas são continuamente construídas e reconstruídas pelos membros do grupo para atender a diferentes fins (Castanheira *et al.*, 2001), caracterizando dessa forma a visão dos letramentos como um processo dinâmico e situado.

5.2.3 Taxonomia das ações, práticas letradas e materiais de leitura identificados no evento interacional formação docente

O Quadro 25, apresentado na página seguinte, traz a taxonomia das ações, práticas letradas e dos materiais de leitura identificados no evento interacional formação docente, ou seja, nos encontros regionais, nos encontros inter-regionais e nos encontros centralizados. Para a construção do Quadro 25, também foram adotados os princípios de categorização das práticas de letramento nomeadas pelas coordenadoras dos NERER nas entrevistas e na construção dos Quadros 23 e 24, ou seja, a análise taxonômica e análise de domínio (Spradley, 1980).

A exemplo do que ocorreu com o evento interacional reunião de planejamento, a identificação de práticas de letramento, associadas a textos nos subeventos que constituíram o evento mais amplo formação docente, também se realizou por meio de notas de campo, de fotografias dos materiais utilizados, de *prints* de tela e da transcrição de áudios gravados durante a formação. Os textos listados correspondem àqueles identificados nos encontros formativos ocorridos entre fevereiro e novembro de 2022.

Para a identificação das ações, das práticas letradas e dos artefatos envolvendo a leitura e a escrita no evento interacional formação docente, foram seguidos os mesmos critérios utilizados para o evento reunião de planejamento, isto é, foram considerados três tipos de interação em que os textos eram fundamentais para se compreender a natureza da ação realizada. São eles, os momentos em que os membros da coordenação ampliada mostraram, utilizaram ou orientaram as ações a partir de textos orais e/ou escritos presentes na interação, os quais foram denominados de textos utilizados. Os momentos em que os participantes do evento sugeriram ou mencionaram textos em suas falas, esses foram categorizados como textos citados. E, por último, os momentos em que os membros dos NERER produziram textos e outros artefatos, esses foram categorizados como textos produzidos.

Quadro 25 - Taxonomia das ações, práticas letradas e materiais de leitura identificados no evento interacional formação docente

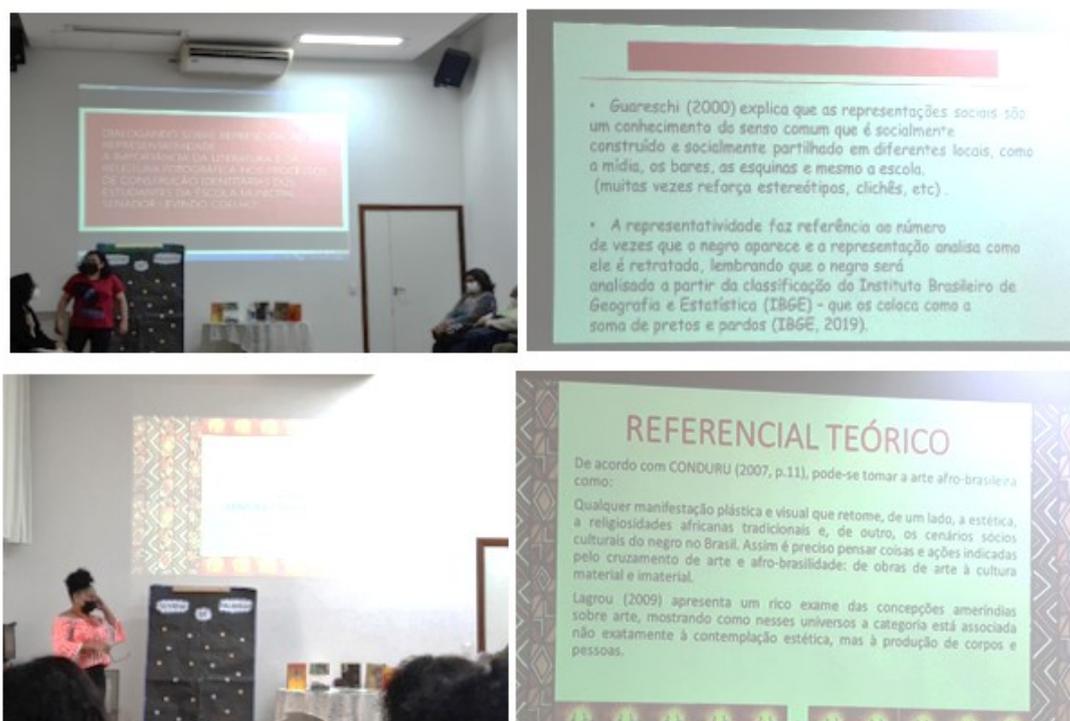
Evento Formação Docente Período: Fev./2022 a Nov./2022		
TEXTOS UTILIZADOS	TEXTOS CITADOS	TEXTOS PRODUZIDOS
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de slides (apresentar retrospectiva da história dos núcleos) / (apresentar Política de Promoção da Igualdade Racial) / (a temática étnico-racial nos livros de alfabetização) / (discutir sobre modelos de sequência didática, plano de aula e projeto didático) / (apresentar aspectos conceituais sobre estratégias de planejamento docente) / (discutir sobre letramento racial no planejamento docente) - Texto autoral (realizar leitura dramatizada sobre a lei 10.639) - Livro didático (debater sobre representações iconográficas racistas nos livros) / (analisar representações das culturas afro-brasileiras nos gêneros textuais) - Livros literatura infantil afro-brasileira e indígena (socializar livros literários com a temática afro-brasileira, africana e indígena) - Exibição de vídeos (exibir vídeos de sensibilização e motivação - Empatia disponibilizado no site Janela da Alma Psicanálise, “O perigo da história única” de Chimamanda Adichie, “Amoras” de Emeicida, “Amor de Cabelo” de Mathew Cherry) - Projeto “O conto que as caixas contam” (propiciar momento de contação de histórias) - Música: “Cota não é esmola” - <i>QR Code</i> (acessar lista de presença) 	<ul style="list-style-type: none"> - Livros literatura infantil (conhecer releitura dos clássicos “Rapunzel e o Quibungo”, “Cinderela e Chico Rei”, “Chapeuzinho Vermelho e o Boto cor-de-rosa”, “Afra e os três lobos guarás”) - Livros literatura infantil A bonequinha preta e Menina Bonita do Laço de Fita (problematizar sobre reprodução de estereótipos e preconceitos nos livros infantis) - Abayomi (problematizar a origem e o valor literário) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mensagens (interagir com participantes, disponibilizar lista de presença, compartilhar link de vídeos, compartilhar link de acesso aos grupos de whatsapp, compartilhar sugestões de livros, trocar informações sobre práticas de sala de aula, realizar perguntas sobre alfabetização e o trabalho com a temática étnico-racial, registrar elogios) - Contação de histórias orais - Produção de atividades (construir sequências didáticas sobre a temática)

Fonte: Elaborado pela autora baseado em Spradley (1980)

Ao analisar as demandas e usos dos textos nos subeventos que constituíram esse evento, nota-se que as práticas de letramento se voltavam para finalidades diferentes daquelas que apontei para os subeventos da reunião de planejamento. Observa-se, inicialmente, em relação ao primeiro domínio, nomeado de textos utilizados, que os textos tinham a função de oportunizar conhecimentos, aprendizagens sobre os temas em foco nas formações.

Constata-se, nesse processo, o uso constante de apresentação de slides para propiciar a construção de conhecimento sobre a história dos núcleos, o conhecimento da política, a produção de modelos de atividade, o conhecimento de aspectos conceituais, entre outros. As imagens apresentadas na Figura 26, a seguir, apresentam as estruturas de slides utilizadas no encontro inter-regional de agosto de 2022. Essa estrutura contemplava um slide título, um slide de contextualização, dois slides para referenciais teóricos, vários slides com a sequência de atividades produzidas, e dois slides finais para conclusões e referências.

Figura 26 - Modelo de apresentação de slides utilizados nos encontros formativos



Fonte: Dado da pesquisa, 2024

Identificou-se também muitas práticas de letramento associadas ao uso de livros, que foram categorizadas no primeiro domínio, textos utilizados. Os livros utilizados poderiam ser divididos em dois grupos: livros didáticos e livros literários. O uso dos livros didáticos visava propiciar uma análise sobre como esse material, tão presente nas práticas de ensino, operavam para a manutenção do racismo. O foco da análise foram as representações iconográficas de

negros e a reprodução de estereótipos associados à população negra e indígena em gêneros textuais. Nesses usos, evidenciaram-se também as formas pelas quais os livros eram apresentados tanto no viés da crítica direcionada ao tipo de abordagem, quanto no que dizia respeito às possibilidades de novas abordagens a partir da adoção de obras alinhadas a uma perspectiva mais afrocentrada e indígena decolonial.

Quanto aos usos de livros literários, esses foram mobilizados com a finalidade de promover o contato com a literatura afro-brasileira, africana e indígena e apresentar sequências de atividades construídas a partir dessas obras. Embora eu não tenha quantificado o número de obras literárias que foram utilizadas nos encontros formativos, pude observar um número expressivo delas. Algumas das fotos apresentadas a seguir propiciam uma visão da variedade de temas abordados. A Figura 27 apresenta alguns desses exemplares e na sequência descrevo os contextos de uso.

Figura 27 - Títulos de livros literários infantis utilizados nas formações docentes



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Esses exemplares de livros correspondiam a alguns dos títulos que foram utilizados nos encontros formativos e que chegavam às escolas por meio de programas diversos, tais como *Programa Revitalização de Bibliotecas da PBH*, que visa integrar a biblioteca à sala de aula,

Programa Leia com uma criança do Itaú Social e que tem por objetivo incentivar a leitura do adulto para/com a criança, fortalecendo vínculos e também o kit de literatura afro-brasileira, africana e indígena, que corresponde a uma política pública de distribuição e compra de livros do município para o trabalho com a temática étnico-racial, dentre outros programas.

Os títulos apresentados na Figura 27 são adquiridos conforme indicação das escolas. Cada estabelecimento envia para esses programas a lista de livros que gostariam de ter no acervo. A exceção se dá com os kits de literatura afro-brasileira, indígena e africana, cujo processo de seleção, análise e compra é realizado por meio da GERER que, só após esse processo, realiza a distribuição das obras para todas as escolas do município.

Situo esse contexto de programas de compra e aquisição de livros literários para demonstrar um outro desafio vivenciado pela coordenação ampliada dos núcleos, no que tange ao trabalho com a literatura infantil. Dos livros apresentados na Figura 27, três títulos são contemplados entre a lista disponibilizada no site da PBH como integrantes dos kits de literatura afro-brasileira, indígena e africana, que seriam “Por que somos de cores diferentes?”, da autora Carmem Gil, publicado pela editora Girafinha, “Histórias que eu ouvi e gosto de contar”, do autor Daniel Munduruku, publicado pela editora Callis e “O Black power de Akin” da autora Kiusam de Oliveira, publicado pela Editora de Cultura. Os dois primeiros exemplares aparecem na III edição dos kits, distribuídos no ano de 2007 e o terceiro exemplar figura na lista do VIII Kit de Literatura Afro-brasileira, Africana e Indígena do Ensino Fundamental, distribuído em 2016.

Os livros dos Kits de literatura afro-brasileira, indígena e africana passam por um processo rigoroso de seleção e análise de títulos para atender a alguns critérios como, por exemplo, representar as culturas afro-brasileiras, indígenas e africanas, ter o protagonismo de personagens negros e indígenas, autoria de escritores preferencialmente negros ou indígenas, não conter estereótipos e visões distorcidas sobre a população negra e indígena, não fazer uso de termos e/ou vocabulário racistas ou preconceituosos, ter ilustrações de qualidade, dentre outros. Entretanto, os livros que chegam por meio de outros programas, não necessariamente passam por um processo de análise nas instituições; isso permite que livros que seriam rejeitados pelos critérios adotados pela GERER passem a constar no acervo das escolas e a ser utilizados nas práticas pedagógicas.

Um exemplo seriam os livros “Afra e os três lobos guarás” e “Rapunzel e o Quibungo” uma adaptação de Cristina Agostinho e Ronaldo Coelho, respectivamente, dos contos “Cachinhos dourados” e “Rapunzel” publicados pela editora Mazza. Essas releituras fazem parte de uma coleção lançada pelos referidos autores, com a finalidade de trazer a representação

negra para os contos clássicos, gênero muito presente na infância e que contribui para os processos de formação de valores, crenças e identidade das crianças, seja em casa, seja nas salas de aula.

As histórias reproduzem o enredo dos contos clássicos, modificando parte da trama para inserir personagens negros em papéis protagonistas e/ou elementos da cultura negra. As ilustrações procuram retratar uma estética negra e um espaço ficcional ambientado no Brasil para se aproximar da realidade das crianças. A proposta tem como ênfase a representatividade negra nos contos clássicos, considerando terem esses, majoritariamente, representações eurocêntricas e, portanto, muito distante das referências das crianças negras. Como problematizaram Dutra e Debus (2019), ao discutirem sobre protagonismo dos negros nos contos modernos, por séculos nessas narrativas literárias só predominaram os brancos como única forma de representação humana.

A coleção é vista de modo distinto pelos integrantes dos NERER. Há um grupo que se posiciona a favor do uso da coleção, por considerar seu valor estético e sua adequação quanto à abordagem dada à diversidade étnico-racial, isto é, por meio de representações positivas de crianças negras, e a apresentação de paisagens e tradições folclóricas características do Brasil. Um outro posicionamento identificado seriam daqueles que se posicionaram contrários ao uso da coleção. Para esses, as adaptações das narrativas contemplam parcialmente a riqueza das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Além disso, na visão de algumas das coordenadoras, a estética negra reproduzida nas ilustrações de algum modo se constrói a partir do modelo europeu de princesas, príncipes e rainhas, sem levar em conta as formas de reinado existentes no continente africano.

Assim, os NERER têm buscado problematizar nas formações a importância da representatividade da população negra e indígena, das culturas africanas, indígenas e afrodiáspóricas com os professores, de modo que esses possam ter um olhar crítico sobre as produções literárias e, ao mesmo tempo, estarem atentos quanto ao reforço de uma visão eurocêntrica de mundo na leitura literária. Conforme argumentou Adichie (2019), sobre os contos clássicos infantis, essas histórias se fazem presentes na vida das crianças nos mais diferentes momentos e lugares, tal como ocorreu com ela na Nigéria. Contudo, os aspectos culturais abordados nos contos clássicos, por exemplo, os castelos, os reis e rainhas, as tempestades de neve, as tortas de maçã ou as cervejas de gengibre eram poucos significativos, uma vez que não pertenciam ao seu universo cultural. O mesmo se dava com os(as) personagens, predominantemente brancos(as) e de olhos azuis e, portanto, incomuns em relação ao seu próprio grupo étnico. Embora esses elementos da cultura europeia nada significassem,

ainda assim essas histórias criavam encantamento. O perigo implícito, segundo a autora, é que a predominância desse padrão europeu tem impossibilitado as crianças negras de se verem como protagonistas nas histórias.

Desse modo, a escolha por uma literatura infantil de autoria negra e indígena traduz a própria agência dos NERER em estabelecer parâmetros que atendam à demanda do grupo em relação à leitura literária. Entre eles, estaria a representação negra e indígena de modo mais efetivo na literatura, pois esse é um campo que muito contribuiu para a construção de estereótipos e de uma visão subalternizante associada aos grupos sociais minorizados. Outrossim, trata-se de um campo do conhecimento soberanamente branco, associado a manutenção de um capital cultural voltado para as elites e que se impõe como mais uma das hierarquias que definem os grupos de pertencimento, nesse caso, define quem é culto e quem não é, quem tem capital cultural e quem não tem. Além do mais, compreende-se que para uma transformação mais profunda no campo da literatura, faz-se necessário ir além de transportar histórias de brancos para negros, é preciso estabelecer novos paradigmas para formação do leitor literário no qual a diversidade étnico-racial estabeleça a possibilidade de letramentos descolonizadores.

Em contraposição à imposição de uma literatura de cunho etnocêntrico e eurocentrada, as formadoras têm feito um grande investimento em propiciar o acesso às obras literárias infantis que apresentam temáticas voltadas para os ideais, os valores e os costumes dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas criando-se, assim, oportunidades para se conhecer/aprender sobre a diversidade, sobre a história e culturas invisibilizadas pelos cânones, sobre a ancestralidade herdada do continente africano e sobre as contribuições das populações negras e indígenas para a formação das sociedades. Alguns exemplos dessa abordagem seriam os livros “Histórias que eu ouvi e gosto de contar”, do autor Daniel Munduruku e “O mundo no black power de Akin”, da autora Kiusam de Oliveira.

“Histórias que eu ouvi e gosto de contar” é um reconto realizado pelo narrador-personagem que apresenta uma seleção de histórias que permearam seu universo infantil quando criança indígena da nação Munduruku. As histórias que compõem o enredo são apresentadas com o caráter de verdade e representadas no texto como folclore para preservar a tradição, conforme justificou o autor. Dentre as figuras folclóricas selecionadas estão Matinta Perera, O Boto Tucuxi, O Vira-Porco e a Mulher do Cemitério. Essas lendas compõem um conjunto de narrativas literárias originadas da mitologia indígena, possibilitando o acesso a outras perspectivas cosmogônicas, para além das greco-romanas.

“O mundo no black power de Akin” trata-se de literatura de autoria negra que traz como enredo o processo de afirmação da identidade do personagem Akin. A narrativa é permeada por vários símbolos e valores das culturas africanas e afro-brasileiras (o pente garfo feito de marfim, o berimbau, os tipos de penteados, as ladainhas, entre outros), que se apresentam tanto na construção do personagem protagonista, quanto nas ilustrações dos espaços na narrativa. Akin é uma criança negra em processo de construção e autoafirmação de sua identidade, e é alvo, desde muito cedo, de práticas racistas de destituição física, mais especificamente a inferiorização do seu cabelo crespo. Ao longo da história, temos a oportunidade de conhecer, junto com Akin, aspectos relativos à sua corporeidade e como essa refletia a sua ancestralidade.

Como vem sendo discutido ao longo deste capítulo, as práticas de letramento associadas aos textos, aos livros literários e aos livros teóricos tinham um papel fundamental na formação dos professores, pois se ao longo de anos essas práticas vinham sendo utilizados para veicular discursos colonizadores no campo do saber, elas também poderiam tornar-se ferramentas de descolonização em áreas do conhecimento como a literatura e a formação docente. Daí a importância de políticas públicas de compra e distribuição de livros, por sua inserção na cultura escolar e por se constituírem como possibilidades para se fomentar, por meio das práticas de leitura, escrita e oralidade, contranarrativas às narrativas produzidas pela colonialidade do saber.

Logo, a (re)construção das práticas de letramento escolar realizadas nas formações não só preenchiam uma lacuna relativa à ausência de literaturas negra e indígena nos acervos das bibliotecas escolares, mas também ampliavam as possibilidades de formação do leitor literário a partir da representação de um universo ficcional capaz de refletir a diversidade existente. Além da agência dos membros dos NERER sobre a leitura literária, havia também a mobilização de uma epistemologia negra e indígena decolonial como forma de se contrapor às narrativas de ocidentalização do mundo, em um movimento que Mignolo (2008) denominou de aprender a desaprender.

Para tanto, uma das ações formativas nos NERER era instigar um olhar de estranhamento para as formas manifestas de racismo nas práticas pedagógicas, nos currículos, nos materiais didáticos e na linguagem. Assim, as práticas de letramento se configuravam como uma forma de estabelecer o pluralismo epistemológico (Santos, 2009) e o fazer descolonial como forma de reorientar conforme Mignolo (2008), a geopolítica do conhecimento. As práticas de leitura e escrita instituídas nos NERER colocavam em xeque sentidos e explicações produzidas e disseminadas pelas epistemologias ocidentais dominantes, para promover o contato com os saberes produzidos por aqueles que foram racializados e marginalizados.

Além da literatura infantil, havia a literatura para adultos e a literatura científica, como ilustra a Figura 28. As imagens mostram alguns dos exemplares que foram apresentados aos professores participantes das formações em agosto de 2022. Os títulos eram sorteados ao final das atividades como forma de incentivar o aprofundamento de temas ou conceitos que foram discutidos durante o encontro formativo. Esses títulos também compunham os kits literários e eram disponibilizados para as práticas de estudo.

Figura 28 - Livros distribuídos aos professores para aprofundamento de estudos



Fonte: Dados da pesquisa, 2024

Da esquerda para direita, a Figura 28 traz como primeiro exemplar “Cartas entre Marias: uma viagem a Guiné Bissau”, das autoras Virginia M. Yunes e Maria Isabel Leite, publicado pela editora Evoluir Cultura. O livro apresenta aspectos culturais de Guiné Bissau, suas tradições, as paisagens e o desenvolvimento do país, dissociando o continente africano de uma ideia de miséria, de fome, de guerras civis etc. A segunda imagem apresenta os livros “Um defeito de cor” um romance de Ana Maria Gonçalves e “Na minha pele” de Lázaro Ramos. O romance de Ana Maria Gonçalves é resultante de uma pesquisa extensa sobre a sociedade escravocrata do Brasil do século XIX, cujo enredo se constrói a partir da história de Kehinde sequestrada em África e trazida para o Brasil. A partir da narrativa da personagem protagonista, o livro proporciona um retrato do século XIX no Brasil e das disputas geopolíticas no continente africano. Já o livro do ator e dramaturgo Lázaro Ramos se enquadra como um livro de memórias e reflexões que tratam das relações raciais no Brasil.

Passo a uma breve descrição dos três livros à direita na Figura 28. O primeiro deles seria “Luiza Mahin” de Armando Vena, uma história sobre uma das principais lideranças da revolta dos Malês, a maior revolta negra ocorrida no Brasil em 1835. O enredo traz a luta dos escravizados que foram levados para a Bahia e a defesa pelo processo de emancipação da

mulher negra. Posicionado à frente desse livro está “Lueji – o nascimento de um império”, de Pepetela, que aborda a guerra civil em Angola e, por último, o livro “Da África e sobre a África – textos de lá e de cá” de Ninfa Parreiras, Emília Machado, Mariucha Rocha e Vânia Salek, que problematizam a visão de brasileiros sobre a literatura produzida no continente africano e a literatura produzida no Brasil sobre temas e culturas africanas.

Após essa visão geral dos enredos de cada um dos livros apresentados na Figura 28, ressalto aqui a intencionalidade na seleção de temas. Esses livros têm em comum uma produção epistemologicamente negra ou de temática negra, cujos enredos se constroem, conforme Mignolo (2021), por outros *loci* de enunciação. Nesse caso outros *loci* de enunciação narrativa, agora na perspectiva do subalternizado, do colonizado e do invisibilizado, por meio de uma literatura insurgente que se coloca, em relação aos cânones, como histórias alternativas ou contranarrativas.

Ainda em relação às práticas de letramento e ao uso dos textos nos NERER, passo agora a analisar aquelas identificadas no Quadro 25, que correspondem ao segundo domínio, textos citados. Assim como observado para o primeiro domínio, textos utilizados, essas práticas também oportunizavam aprendizagens sobre a temática étnico-racial e tinham como finalidade propiciar uma análise crítica sobre alguns textos cuja abordagem se distanciava das propostas apresentadas nas formações. Na visão do grupo, essas abordagens ainda continham traços de uma visão conservadora e, por vezes, estereotipada da população negra e já contestada na produção intelectual mais recente sobre o campo das relações étnico-raciais.

Dois exemplos citados foram os livros “Bonequinha preta”, de Alaíde Lisboa de Oliveira, publicada na década de 1930 e “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, publicado em 1986. Esses livros surgiram no século XX, e são considerados pioneiros por trazerem uma concepção diferente para os personagens das histórias infantis. Além de incluir personagens negras, essas obras buscaram romper com uma visão inferiorizada e subalternizante na forma de se representar crianças negras. Essas histórias, mesmo apresentando uma perspectiva mais vanguardista, ainda assim permaneceram com vários traços de estereótipos evidenciados na linguagem e nas ilustrações dos referidos livros.

Em “Bonequinha preta” a bonequinha é a protagonista da história e foi inspirada na babá da autora, uma mulher negra. A personagem não tem nome, é referida ao longo de toda a história como bonequinha preta e sua cor é comparada à cor do carvão, uma prática de associar características fenotípicas de pessoas negras a coisas e objetos, demarcando implicitamente a prática de objetificação desses grupos sociais (Mbembe, 2014).

Observa-se também o uso desses estereótipos no livro “Menina bonita do laço de fita”. Assim como a bonequinha preta, a personagem principal, a menina bonita do laço de fita, não tem nome e tem de criar ao longo da história explicações para um coelho curioso sobre a cor da sua pele. As respostas da personagem se fazem novamente pela comparação, a cor da pele é preta como o café, preta como a jabuticaba, preta como a feijoada ou preta porque está suja de tinta. E quando a tonalidade de pele é explicada como fruto da miscigenação, ela justifica que foi “artes de uma avó preta que tinha.”

Essa é uma visão racista que atribuía a existência de crianças mestiças a uma prática sexual promíscua realizada pelas mulheres negras. Desconsiderando, nesse contexto, a miscigenação como uma política de branqueamento instituída no Brasil, baseada na raciologia, com a finalidade de eliminar a população negra. Segundo Munanga ([2005], 2020), a raciologia, uma teoria pseudocientífica do final do século XIX e início do século XX, tentou estabelecer hierarquias entre as raças, posicionando brancos como superiores e negros e indígenas como inferiores.

Assim, em relação às práticas de letramento identificadas no segundo domínio, textos citados, essas se voltavam para uma perspectiva de análise crítica dos recursos pedagógicos utilizados na sala de aula. O que reforça como os formadores atuam, por meio da agência, para promover o desenvolvimento de competências pedagógicas necessárias à reformulação dos currículos e das práticas escolares que permanecem em um viés conservador e colonialista.

Por fim, em relação ao terceiro domínio apresentado no Quadro 25, textos produzidos, foram identificadas como práticas de letramento as atividades de produção oral ou escrita, tais como escrita de mensagens instantâneas, produção de orientações, troca de informações, construção de sequências de atividades, contação de histórias e relatos orais. Essas práticas associadas à produção discursiva e escrita de textos, visavam, em termos gerais, uma consolidação das aprendizagens vivenciadas nas formações, ou seja, uma forma de aprender fazendo. Essas práticas de letramento ressaltam um outro aspecto dos usos da leitura e da escrita nos NERER, pois demonstram o que conta como produção oral e/ou escrita para seus participantes, isto é, a escrita sendo mobilizada para a construção de recursos didáticos.

Dessa forma, ao comparar as ações, práticas de letramento e artefatos de leitura e de escrita nos eventos reunião de planejamento e formação docente, evidenciaram-se os usos variados da leitura e da escrita, visando diferentes fins nas várias atividades realizadas pelos membros da coordenação ampliada. Nos eventos e subeventos reunião de planejamento, as práticas de letramento se voltavam para orientar as ações a serem desempenhadas momento a momento, no curso das ações realizadas. Já para o evento e subeventos formação docente, as

práticas de letramento visavam assegurar oportunidades de aprendizagem para os integrantes do grupo e dos professores que participavam da formação.

Também se constata que essas práticas de letramento variavam conforme as demandas construídas nas interações sociais. Logo, “o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido” (Castanheira; Green; Dixon, 2007, p. 05). Em relação às práticas de letramento realizadas pelos membros da coordenação ampliada, os sentidos que elas adquiriam eram acessados a partir de uma compreensão do que as pessoas realizavam interacionalmente. Desse modo, uma ação letrada, uma prática de letramento é um ato intencional evidenciado nas interações sociais, tendo em vista o que as pessoas fazem com a leitura e a escrita. Nessa dinâmica, ser parte de um grupo social significa “entender e construir ações letradas que marcam pertencimento a essa comunidade (...)” (Castanheira; Green; Dixon, 2007, p. 09).

Após essa caracterização das práticas de letramento realizadas pelos membros dos NERER, no contexto de implementação de uma educação antirracista, na próxima seção apresento uma análise mais focalizada de um evento de letramento identificado na formação docente e, que propicia uma visão de como os participantes dos NERER agem e interagem por meio dos textos para se constituírem como educadores antirracistas.

5.3 Analisando um evento de letramento: o texto como objeto de análise durante os processos formativos realizados pelos NERER

A natureza complexa e multifacetada do trabalho com a pauta racial envolve processos contínuos de construção e desconstrução de ideologias que moldam os sujeitos, os conhecimentos e suas percepções de mundo. Nesse processo, o trabalho com os textos desempenha um papel formativo e informativo fundamental, pelas possibilidades que eles apresentam de elaboração de outras cosmovisões. Desse modo, foi possível constatar nos eventos reunião de planejamento, como as ações destinadas à seleção de textos para o trabalho com a temática étnico-racial eram cuidadosas e pautadas em critérios previamente definidos: adequação temática, autorias negras e indígenas, abordagens históricas e culturais positivas, perspectivas teórico-conceituais decoloniais e interculturais, dentre outros.

Considerando esses aspectos, nesta seção examino como os participantes dos NERER estabelecem os processos de análise e de reflexão em torno de um texto, visando definir o que conta como texto no trabalho com a temática étnico-racial. Para responder a essa questão, procurei estabelecer a relação parte-todo na pesquisa para construir uma visão situada de um evento de letramento identificado no evento interacional formação docente.

O processo analítico se fundamentou na construção de dois mapas construídos para representar o evento, um *running data record* ou registro de dado em execução (Castanheira *et al.*, 2001) e um mapa de evento. O primeiro deles, a construção de um *running data record*, conforme demonstrado no capítulo 4 deste estudo, propicia uma visão do que é realizado pelos participantes nos diferentes momentos da interação, conforme será ilustrado no Quadro 26.

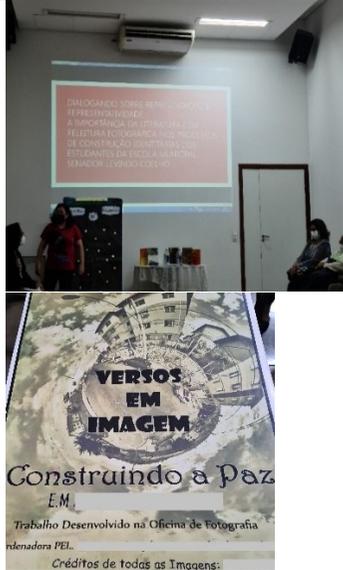
O segundo tipo de representação, corresponde a um mapa de evento que assim como ocorre com o *running data record*, ilustra quanto tempo foi gasto em cada ação, quais ações foram realizadas momento a momento, quais foram os subeventos que constituíram a cadeia de atividades, os espaços interacionais construídos e as práticas de letramento realizadas. Esses mapas de estruturação representam o fluxo das atividades construídas pelos participantes, que se configuram, conforme Castanheira *et al.* (2001, p. 360. Tradução própria.), como “processos e práticas socialmente significativos dentro de um período de tempo”.

O Quadro 26, a seguir, está organizado em três colunas. A primeira coluna apresenta o tempo e possibilita visualizar a duração das ações realizadas. A marcação do tempo foi realizada com base nos registros feitos no diário de campo e no trecho gravado e, portanto, corresponde ao tempo aproximado. É importante contextualizar que o processo de gravação não ocorreu durante toda a interação, uma vez que esse era o primeiro encontro presencial após o período de isolamento social. Optei por não utilizar câmera de vídeo desde o início do evento para evitar inibições. Assim, decidi pelos registros escritos e fotografias na maior parte das interações. Quando assumiria a discussão em uma das atividades, solicitei a permissão para gravar áudio e vídeo, pois naquele momento não teria condições de anotar. A segunda coluna traz a descrição das atividades desenvolvidas pelos participantes e, por fim, a terceira coluna apresenta registros em imagem realizados ao longo da interação que ampliam o processo de descrição realizado na segunda coluna.

Quadro 22 - *Running data record* do encontro inter-regional do dia 23/08/2022 baseada nas notas de campo e registros de vídeo

Encontro inter-regional – regionais sul, leste, nordeste – Ago/2022		
Tempo	Descrição das ações realizadas	Registro realizados em imagem
8:05 8:17	– (Entrada do Museu - Maria Firmina e Neusa) Aguardam as pessoas na entrada no Museu de Arte e Ofícios. A medida em que os participantes vão chegando, elas acolhem afetuosamente e pedem para aguardar na entrada para que o grupo possa seguir juntos até a sala onde acontecerá a formação. Distribuem folhas com <i>QR code</i> para acesso a lista de presença.	
8:20 8:30	– (Dentro da sala) As cadeiras estão organizadas em círculo, há projetor e computador, uma mesa com exposição de livros teóricos, literários, listas de presença, apostila, cesta com mini bonecas de pano (Abayomi). Maria Firmina e Neusa se apresentam, chamam os membros da coordenação ampliada para se apresentarem.	
8:30 8:34	– Neusa convida o representante do museu para falar sobre as atrações do espaço e ao final da fala agradece a parceria.	
8:35 8:40	– (Neusa - Coordenadora) Convida uma jovem (não anotei o nome) e um professor, juntos fazem uma apresentação musical. O título da música era “Cota não é esmola”.	
8:40 8:50	– Contextualização da criação da letra da música, dos músicos realizada por uma das professoras.	8:40 – 8:50
8:52	(Neusa - Coordenadora) Explica para os participantes que nesse momento iniciariam os relatos de experiência, convida a primeira professora.	8:52

Quadro 26- *Running data record* do encontro inter-regional do dia 23/08/2022, baseado nas notas de campo e registros de vídeo (Continuação)

Encontro inter-regional – regionais sul, leste, nordeste – Ago/2022		
Tempo	Descrição das ações realizadas	Registro realizados em imagem
9 – 9:30	<p>Professora Imani) 1º Relato de prática: dialogando sobre representação e representatividade</p> <p>- Aspectos tratados: proposta de releituras fotográficas, questionar as formas de representação da população negra e em que medida elas são significativas enquanto representatividade, pensar sobre que representatividade está ali representada, discussão sobre o conceito de autodeclaração, como trabalhar com as crianças usando como suporte os lápis de tons de pele.</p> <p>- (Professora participante): Pede para explicar sobre o uso do termo negro para autoidentificação. Maria Firmina traz uma contextualização sobre o uso do termo a partir das categorias do IBGE</p> <p>- Interação com os participantes: apresenta trabalhos realizados sobre identidade (Produto apresentado: produção de um livro com releituras fotográficas)</p>	
9:35 – 9:50	– Intervalo para o lanche coletivo	
9:55 – 10:20	<p>(Professora Kieza) 2º relato de prática: apresentação sobre “Ubuntu nas artes – sensibilizando para as diferenças”</p> <p>- Aspectos tratados: apresentar o significado da palavra Ubuntu, problematizar sobre a negação histórica da identidade humana, cultural e religiosa de negros e indígenas, apresentar proposta de trabalho envolvendo as múltiplas linguagens para demonstrar como ocorre o “Ubuntu” nas artes.</p> <p>Interação com os participantes: exibição de vídeo mostrando excursão dos estudantes ao MUQUIFU como parte do circuito de museus, Percurso territórios negros.</p>	

Quadro 26 - *Running data record* do encontro inter-regional do dia 23/08/2022, baseada nas notas de campo e registros de vídeo (Continuação)

Encontro inter-regional – regionais sul, leste, nordeste – Ago/2022		
Tempo	Descrição das ações realizadas	Registro realizados em imagem
10:25	<p>(Neusa): Pede que os professores que trouxeram materiais/objetos que elas pudessem mostrar e dizer como elas utilizavam esse material para trabalhar a temática étnico-racial na sala.</p> <p>Prof. Aziza - atua no berçário. Fala do uso do espelho para sensibilizar sobre a autopercepção e autodescrição. Pergunta se está correto.</p> <p>Prof. Taís – atua no maternal. Mostrou a caixa de lápis cor de pele. Explicou que utiliza para as crianças identificarem seus traços físicos, tom de pele e tipo de cabelo.</p> <p>Prof. Nala – atua na educação infantil. Apresentou uma coleção de livros infantis que fazem uma releitura dos clássicos (Afra e os três lobos guarás, Rapunzel e o Quibungo) e o livro infantil O menino Nito, trabalha a contação de histórias para trazer literatura com representação de personagens negros.</p> <p>Prof. Mandisa – atua na educação infantil. Mostrou um livro de reconto Chapeuzinho Vermelho e o boto cor de rosa, a chapeuzinho da história era negra.</p>	
10:35	<p>Neusa explica aos participantes que nesse momento faríamos a retomada de uma questão que havia surgido no encontro anterior sobre a história da boneca Abayomi. Iríamos problematizar se ela tinha fundamentação histórica e que a condução seria realizada pela pesquisadora Andrea.</p> <p>A professora Rose se levanta e começa a distribuir bonecas Abayomi para os participantes.</p>	
10:37	<p>(Andrea - pesquisadora) – Problematiza sobre história e culturas negadas, fala do conceito de verdade no discurso histórico e literário, propõe refletir que a Abayomi enquanto representação no campo literário é significativo, no sentido que precisamos buscar sempre a representatividade em todos os campos do conhecimento.</p>	

Quadro 2623 - *Running data record* do encontro inter-regional do dia 23/08/2022 baseada nas notas de campo e registros de vídeo (Continuação)

Encontro inter-regional – regionais sul, leste, nordeste – Ago/2022		
Tempo	Descrição das ações realizadas	Registro realizados em imagem
10:55	(Maria Firmina – coordenadora) – Fala sobre a Conferência Municipal de Educação e a Conferência Municipal de Promoção da Igualdade Racial e da importância da participação e representação de professores que estão na sala de aula para discutir educação e a política. Entrega para os participantes material (apostila) com a síntese das diretrizes curriculares municipais para a educação das relações étnico-raciais e o plano municipal de promoção da igualdade racial.	
11:10 11:15	– Maria Firmina e Neusa – (coordenadoras) encerramento e sorteio de livros	

Fonte: Elaborada pela autora, baseado em Castanheira *et al.*, (2001)

A estruturação do *running data record* possibilitou observar as várias fases que constituem um ciclo de atividade e identificar em que momento, no curso das ações, um subevento em particular aconteceu (Castanheira *et al.*, 2001). Duas atividades em particulares me chamaram a atenção ao analisar essas notas de campo. Uma delas ocorrida no tempo 10:25 que corresponde ao momento em que professoras e professores em formação socializam as práticas de letramento reconstruídas por elas, para articular o trabalho com a temática diversidade étnico-racial. E a segunda atividade, no tempo 10:37, quando ocorreu a interação entre os participantes em torno de um texto: “A história da Abayomi”.

As atividades apresentadas pelas professoras participantes envolviam práticas pedagógicas já previstas no currículo da educação infantil, tais como a autodescrição, o uso da caixa de lápis de cor com diferentes tonalidades de cor de pele e a contação de histórias. A diferença estava na abordagem, uma vez que as docentes articulavam esses conteúdos tradicionais com o ensino da diversidade étnico-racial. O momento de socialização das práticas foi muito interessante e possibilitou acessar como os professores da rede têm utilizado os conhecimentos adquiridos nas formações em suas salas de aula. Entretanto, após os relatos, não houve uma problematização sobre os caminhos escolhidos pelos professores e, naquele momento, não tive a visão das formadoras e dos demais participantes a respeito das práticas realizadas.

A segunda atividade, e que é foco de análise nesta seção, corresponde a uma interação realizada em torno do texto “A história da Abayomi”. A construção desse momento foi possibilitada por um evento ocorrido anteriormente, em que os participantes suscitaram muitas perguntas a respeito da veracidade da história e na ocasião não foi possível responder aos questionamentos surgidos. Embora eu não tenha participado desse primeiro momento, as formadoras solicitaram minha ajuda para refletir com o grupo sobre o uso do texto.

Essa atividade foi bastante significativa por diferentes motivos. Um primeiro aspecto, é que essa interação demonstra como os participantes do grupo interagem e se posicionam em torno de um texto. O segundo aspecto é a possibilidade de observar como esses participantes constroem discursivamente seus posicionamentos a respeito do texto e um último aspecto é compreender como se configura a estrutura de participação durante essa atividade, ou seja, quem pode dizer o que, a quem, como as pessoas reagiam ao que era dito e quais os possíveis resultados, considerando a decisão de selecionar ou não o texto para o trabalho com a temática. Desse modo, essa atividade foi selecionada como

um evento significativo pelas possibilidades que apresentava de se compreender a natureza do evento e as práticas de letramento construídas.

O passo seguinte foi a construção do mapa do evento a partir do *running data record* para fornecer, conforme Castanheira *et al.* (2001, p. 363. Tradução própria.)⁵⁸, “[...] uma imagem das relações parte-todo / todo-parte e das formas por meio das quais os membros estruturam seu mundo [...]”. O Quadro 27, apresentado na próxima página, possibilita demonstrar a natureza dos eventos e como as práticas letradas foram construídas. Ele está dividido em sete colunas, a primeira coluna identifica o evento principal; a segunda coluna apresenta quanto tempo foi gasto em cada ação; a terceira coluna informa os subtemas desenvolvidos e que se constituem como fases do evento; a quarta coluna apresenta as ações realizadas pelos participantes; a quinta coluna demonstra como os espaços interacionais foram construídos em cada evento; a sexta coluna identifica cada subevento que constitui a cadeia de atividades dentro do evento mais amplo; e a última coluna identifica as práticas de letramento realizadas dentro e através dos subeventos.

⁵⁸ Texto original: [...] a picture of part-hole/whole-part relationships and the ways in which members structure their world [...].

Quadro 2724 - Mapa do evento interacional encontro inter-regional - regionais sul, leste, nordeste - Agosto/2022

Evento Principal	Tempo Gasto	Subtemas	Ações Realizadas	Espaço Interacional	Subevento	Práticas e Ações Letradas
E N C O N T R O I N T E R - R E G I O N A L	12'	Boas-vindas	Recepção dos participantes e condução à sala de formação.	C – GR	Acolhida	Acessar <i>QR code</i> Assinar lista de presença virtual
	10'	Apresentando os formadores	Apresentação dos membros da coordenação ampliada. Apresentação da pesquisadora. Apresentação do representante do museu.	C – GR P – GR RM - GR	Apresentação das pessoas envolvidas na formação	Acessar informações
	4'	Percurso Território Negro	Descrição dos espaços museólogos como espaços educativos. Apresentação do acervo do museu. Explicação sobre a participação do Museu de Artes e Ofícios no Percurso Território Negro.	RM – GR RM – GR RM – GR	Contextualizando o percurso território negro como parte integrante dos museus selecionados para se trabalhar memória e história negra	Apresentar o museu como espaço educativo Marcar visita guiada no site do museu
	16'	Cota não é esmola	Apresentação da canção: “Cota não é esmola”, escrita por estudante que participou do projeto escola integrada. Contextualização do tema da canção. Contextualização do projeto que propiciou a produção.	M – GR C – GR C – GR	Momento cultural	Ouvir música

Quadro 2725 - Mapa do evento interacional encontro inter-regional - regionais sul, leste, nordeste - Agosto/2022 (Continuação)

Evento Principal	Tempo Gasto	Subtemas	Ações Realizadas	Espaço Interacional	Subevento	Práticas e Ações Letradas
	35'	Relato de práticas	Apresentação de slides sobre representação e representatividade. Apresentação dos trabalhos produzidos pelos estudantes. Professores participantes interagem com perguntas.	P – GR P – GR GR – P	Socialização de modelos de atividades	Ler slides Ler trabalhos
	20'	Lanche Coletivo	Compartilhamento de lanche. Troca de informações e contatos. Registro dos materiais expostos na sala.	GR – GR	Intervalo	Realizar registros com fotos
	30'	Relato de práticas	Apresentação de slides sobre Ubuntu nas artes. Exibição de vídeo sobre excursão realizada por estudantes ao Muquifu. Interação com o grupo.	P – GR P – GR P – GR	Socialização de modelos de atividades	Ler slides Exibir / Assistir vídeo
	10'	A temática étnico-racial na sala	Professores participantes apresentam objetos/materiais (espelho, caixa de lápis tons de pele, livros literários infantis) e explicam como abordam a temática étnico-racial na sala, a partir desses objetos.	P - GR	Socialização de modelos de atividades	Relatar práticas oralmente Folhear livros
	20'	A história da Abayomi	Contextualização sobre dúvida surgida em encontro anterior sobre a história da Abayomi não ser verdadeira. Distribuição de bonecas Abayomi para os participantes. Reflexão sobre o discurso da verdade na historiografia e na literatura; convite para se pensar representatividade positiva de negros em todos os campos do conhecimento.	C – GR P - GR PQ – GR	Retomando a história da Abayomi	Contar história Posicionar-se em relação ao texto literário

Quadro 2726 - Mapa do evento interacional encontro inter-regional - regionais sul, leste, nordeste - Agosto/2022 (Continuação)

Evento Principal	Tempo Gasto	Subtemas	Ações Realizadas	Espaço Interacional	Subevento	Práticas e Ações Letradas
	20'	A história da Abayomi	Professores se posicionam em relação a história e sobre utilizá-la ou não. Ponderação sobre trabalhar ou não a história da Abayomi.	GR – GR C – GR	Retomando a história da Abayomi	Contar história Posicionar-se em relação ao texto literário
	15'	Conferências Municipais	Apresentar datas de realização das conferências municipais de educação e promoção da igualdade racial. Esclarecer sobre as finalidades das duas conferências. Estimular a presença de professores na ocupação de espaços que promovem o debate sobre educação e igualdade racial. Distribuição de apostilas sintetizando o plano municipal de promoção da igualdade racial e as diretrizes curriculares municipais para a educação das relações étnico-raciais.	C – GR C – GR C – GR	Socialização de informações relativas a política de promoção da igualdade racial	Ler cronograma Ler capa de apostilas
	5'	Sugestões de leitura	- Sorteio de livros teóricos e literários. - Agradecimentos e despedidas.	C - GR	Encerramento	Apresentar capa de livro Sintetizar enredo de obras

Legenda: C: coordenação ampliada; GR: grupo de participantes; P: professores; M: músicos; RM: representante do museu; PQ: pesquisadora.

Fonte: Dados da pesquisa, 2024

O Quadro 27, ilustrado nas páginas anteriores, possibilita visualizar como o tempo foi distribuído em cada subevento e como essa definição era orientada pela natureza da atividade. Os relatos de experiência demandaram um tempo maior, entre 30 e 35 minutos, pois envolviam a exposição oral, a exemplificação e o espaço para perguntas, dúvidas e sugestões. Os relatos correspondiam a uma das fases do evento, em que eram construídas oportunidades para os professores se apropriarem de termos, conceitos e conhecerem modelos de atividades. Para efetivação desse processo, a configuração do espaço interacional se estruturava por meio da interação professor-grupo e grupo-professor.

As colunas 2, 3, 5 e 7 trazem os subtemas, as ações realizadas, os subeventos e as práticas de letramento realizadas. Ao visualizar essas informações, foi possível identificar as fases da atividade que correspondiam a cada um dos subeventos, assim como também foi possível acessar as práticas de letramento em que os participantes se engajavam no curso do evento principal e nos subeventos. Observa-se que para cada subevento correspondia uma prática de letramento ou um grupo de práticas distintas umas das outras, demonstrando que ao longo do evento interacional os participantes tinham a oportunidade de realizar diferentes práticas e ações letradas. Entre as práticas de letramento que foram oportunizadas aos participantes, identifica-se: acessar *QR code*, assinar lista de presença virtual, acessar informações, apresentar o museu como espaço educativo, marcar visita guiada no site do museu, ouvir música, ler trabalhos, ler slides, realizar registros com fotos, assistir vídeos, contar histórias, posicionar-se em relação ao texto literário, ler cronograma, ler capa de livro, sintetizar enredo de obra.

Na interação face a face, propiciada pelo evento presencial, foi possível acessar a estrutura de participação ao longo de todo o evento principal e através dos subeventos. Um padrão identificado na construção dos espaços interacionais seria a interação coordenação-grupo, considerando que, de modo geral, as práticas propiciadas eram orientadas pelos membros da coordenação ampliada, e em alguns momentos por outros participantes que direcionavam informações para todo o grupo, como ocorreu com o representante do museu. Essa estrutura de participação possibilitava às formadoras exporem, provocar, responder dúvidas, auxiliar e mediar as participações.

A partir do que foi evidenciado pelos mapas de estruturação, foi possível identificar um momento específico, no ciclo de atividades, que se configurou como um evento de letramento. O subevento “Retomando a história da Abayomi”, em relação aos demais subeventos que constituíram as várias atividades, melhor ilustra como um evento de letramento foi socialmente construído pelos participantes, conforme será discutido na próxima subseção.

5.3.1 O que conta como texto literário para os participantes dos NERER? Uma análise do subevento “Retomando a história da Abayomi”

Assume-se neste estudo o conceito de evento de letramento conforme Heath (1983) e Street (2012), que o define como situações em que o texto é parte integrante e fundamental para se compreender a natureza das interações realizadas. Com base nessa perspectiva, compreendo que o subevento “Retomando a história da Abayomi”, identificado por meio do mapa de estruturação *running data record*, nos tempos 10:35 e 10:37, é um evento de letramento uma vez que foi a partir da contação da história que foram sendo construídos os processos de interação entre os participantes do subevento.

Ao realizar a identificação e análise das práticas de letramento realizadas pelas formadoras nos eventos interacionais, passei a considerar como essas práticas se relacionavam com o desenvolvimento de uma compreensão sobre a seleção e o uso dos textos para o trabalho com a diversidade étnico-racial. Neusa, uma das coordenadoras dos NERER havia informado em uma das reuniões de planejamento que os professores estavam em dúvida sobre contar ou não contar a história da boneca feita de tecidos, a Abayomi, pois leram um texto que afirmava com diferentes argumentos que a história não era real. Assim, ela me perguntou se eu gostaria de realizar essa reflexão junto aos professores.

Essa situação me remeteu a um ensaio escrito pela professora Ivete Walty (1982) que tinha como título “A literatura de ficção ou a ficção da literatura?”. No texto a autora problematizava sobre as dificuldades de se estabelecer os limites entre realidade e ficção e inspirada por esse ensaio me propus a compreender, inicialmente, o que contava como texto literário para as formadoras dos NERER. A transcrição apresentada no Quadro 28, corresponde à sequência de interações realizadas no subevento “retomando a história da Abayomi”, que evidenciam como as participantes construíram coletivamente a compreensão sobre literatura, autoria e representatividade. A primeira coluna traz a identificação de quando ocorreu cada interação ao longo do tempo. A segunda coluna apresenta os discursos produzidos, a terceira coluna contém notas explicativas sobre a ação realizadas.

Quadro 28 - Transcrição das interações construídas no subevento “Retomando a história da Abayomi”

Subevento “Retomando a história da Abayomi”		
Tempo	Discursos produzidos	Notas
00:10	Coordenadora Neusa: a gente queria retomar uma discussão / que uma professora chamou a atenção no último encontro / e será conduzida pela professora Andrea//	Neusa levanta e introduz o tema da discussão.
00:18	Coordenadora Neusa: cadê a boneca // Cadê a Rosa// Rosa faça as honras// ela vai passar a cestinha e vocês escolhem uma boneca// Coordenadora Rosa: gente / foi produzida junto com as crianças / especialmente pra vocês// é pra ilustrar nossa discussão dessa manhã//	Neusa chama Rosa e solicita que ela distribua a boneca Abayomi para os professores
00:40	Coordenadora Neusa: então / no nosso encontro / uma professora trouxe a discussão sobre o trabalho com as bonecas Abayomi / que e é algo muito comum / nas nossas estratégias pedagógicas // trazer e construir com os meninos // Professora Niara: nossa / tem 20 anos que eu trabalho com isso// Coordenadora Neusa: aí uma professora de história trouxe essa discussão / vamos pensar sobre essa história// é uma história que tem fundo histórico// essa história é verdadeira// então pra gente poder pensar a literatura / quando a gente vai trazer a boneca / a gente quis / tratar desse tema// então a professora Andrea vai abordar essa questão da literatura//	Neusa contextualiza a problemática envolvendo a história
01:18	Pesquisadora Andrea: então / antes de falar da literatura / é importante pensar o contexto da população negra// temos de pensar que é um grupo que teve sua história negada / invisibilizada / em todos os sentidos / né // então quando a Neusa comentou sobre esse discurso da verdade na literatura / aí eu pensei / acho que vou propor um debate sobre verdade e ficção na literatura// a literatura / ela se assume como o campo da representação / da imitação / né / como ensinou Aristóteles // então como representação / ela não tem compromisso com a verdade dos fatos//	Pesquisadora caracteriza a literatura
02:42	Pesquisadora Andrea: lembram do dito popular quem conto um conto aumenta um ponto // isso nos remete à tradição oral // o quanto conhecemos e aprendemos com as narrativas orais// então vamos pensar por que algumas narrativas são questionadas e outras adquirem esse caráter de verdade inquestionável//	Pesquisadora associa a história com a tradição oral
03:57	Pesquisadora Andrea: se pensarmos agora sobre a importância da representação / não dá pra negar que a população branca está muito bem representada nos livros de literatura// e como vocês enxergam o negro na literatura//	Pesquisadora ressalta o papel da representatividade na literatura
04:18	Pesquisadora Andrea: então será que não podemos pensar que essa história da Abayomi foi ressignificada/ a partir desse processo de transmissão oral//	
04:32	Professora Latifa: pois é// mas eu vi relato na internet que falava enquanto inventamos essa história a gente desconsidera o trabalho da artesã que criou a boneca// P: mas quem garante que essa artesã ao criar a boneca / não foi influenciada no seu processo criativo / por histórias que ouviu/ por situações que vivenciou// P: não seria o caso então de pensar a história como representação // o papel dela na reconstituição de uma história que foi destruída / o passado do povo negro//	Professora introduz novo argumento sobre processo de autoria

Quadro 2827 - Transcrição das interações construídas no subevento “Retomando a história da Abayomi” (Cotinuação)

Subevento “Retomando a história da Abayomi”		
Tempo	Discursos produzidos	Notas
06:20	<p>Coordenadora Maria Firmina: uma coisa que já está dada é que a história não é verdadeira// mas o grande embate é / sabendo que ela não é verdadeira / é interessante continuar trabalhando com essa boneca// eu conheci a Abayomi na década de 90//</p> <p>Professora Suyê: eu também / eu que levei pra escola//</p> <p>Coordenadora Maria Firmina: a década de 90 foi tensa aqui em Belo Horizonte porque foi quando veio a lei orgânica / e nessa época já tinha a orientação de trabalhar com a história dos afrodescendentes// então eu conheci a boneca com o movimento de mulheres negras/ militantes/ feministas//então elas usavam a boneca pra falar das emoções / como as emoções vieram aqui nos relatos// mas também usar pra fortalecer a identidade negra// quem é da educação infantil / ensino fundamental / sabe como a cor preta é motivo de resistência nas escolas// então trazer uma boneca que não tem rosto e é da cor preta / na perspectiva da autoafirmação/ era um desafio// e hoje a gente tem o discurso dos dois lados / o discurso religioso / que fala que a boneca é do diabo / macumba/ vodu// e tem o outro lado / que a gente fala que é do movimento negro/então a boneca vai resistir//</p>	Maria Firmina contextualiza o processo de apropriação e ressignificação da boneca.
12:52	<p>Coordenadora Maria Firmina: eu penso que a gente devia dar um crédito à pessoa que iniciou esse movimento / que é a artesã//acho que esse é o incômodo dela// porque parece que na história / a autoria dela desaparece// o cuidado que a gente tem de ter ao trazer essa história / é o cuidado com a romantização// meu encantamento com a Abayomi é a capacidade de trazer afeto mesmo no momento de maior opressão// e aí a Andrea vem trazendo essa questão da literatura / que é um outro olhar//</p>	
14:30	<p>Pesquisadora Andrea: o discurso da verdade é muito problematizado na literatura// o que que é a verdade / o que que é o real// o próprio real possibilita diferentes versões quando eu falo sobre ele // quando vocês voltarem para escola e forem relatar o encontro de hoje / nenhum relato será igual ao outro // ele será permeado pelo meu universo / o que acredito / por aspectos que me chamaram a atenção// então o aspecto da verdade não é o mais importante // a literatura é a arte que se faz com palavras / e a linguagem cria ilusões//</p>	
16:20	<p>Pesquisadora Andrea: eu gosto de pensar na origem da palavra / o que ela significa// Abayomi / o que que é na língua Iorubá// tem várias significados / né/ meu presente / aquilo que acalenta//</p> <p>Coordenadora Rosa: que é precioso// aquela que traz felicidade//</p> <p>Professora Niara: como princesa / eu conheço como princesa//</p> <p>Coordenadora Rosa: e se a gente está falando de um povo específico que o passado histórico foi apagado / negado / e não foi contado / ela é potente na representatividade da cor//</p> <p>Pesquisadora Andrea: exatamente// e para além de tudo né gente/ a gente precisa de bonecas pretas na escola//</p> <p>Professora Eniola: representatividade né Andrea//</p> <p>Coordenadora Neusa: é isso gente / por isso a gente precisa refletir sobre o material que a gente utiliza // precisamos estudar// esse diálogo coletivo é pra mostrar que a gente aprende uns com os outros.</p>	Professora constrói a compreensão sobre representatividade na literatura.

Fonte: Elaborada pela autora, baseado em Castanheira *et al.* (2001), 2024.

O segmento de transcrição fornece uma visão sobre como os conhecimentos sobre o texto literário, sobre verdade e representatividade na literatura foram socialmente construídos pelos participantes do grupo no processo de interação. As construções discursivas realizadas pelas coordenadoras evidenciam o posicionamento do grupo em relação à história da Abayomi e como a questão sobre autoria e veracidade a respeito da história foi encaminhada. A Abayomi é uma boneca toda feita em tecido preto. As partes do corpo são definidas por meio de amarrações e a roupa da boneca lembra os vestidos típicos de tecidos dos países do continente africano.

A questão problemática trazida a respeito da boneca é que a história sobre o seu processo de criação não era verdadeira. A versão mais conhecida narra que a boneca foi criada nos porões dos navios negreiros, pelas mulheres que seriam escravizadas. Tentando consolar as crianças vitimadas pelo tráfico dos negros em África e amenizar os horrores da escravização, essas mulheres rasgavam tiras de tecido das próprias vestes para criarem a bonequinha para as crianças. Essa narrativa foi contestada pela artesã que criou a boneca, e os fatos narrados são considerados historicamente improváveis.

Professores da educação básica tradicionalmente utilizam essa história em suas salas de aula, associando a boneca à história da diáspora dos africanos, à afirmação da identidade racial, além de explorarem os processos lúdicos de construção da boneca. Um ponto inicial, apresentado pela coordenadora Neusa, seria sobre a manutenção ou não dessa prática pedagógica, uma vez que a narrativa foi contestada. Esse aspecto é retomado por Maria Firmina, que reafirma o papel desempenhado pela boneca na educação infantil e no ensino fundamental, pois ela seria representativa em relação à autoafirmação da identidade negra. Para a coordenadora Rosa, a boneca era representativa quanto à visibilização do passado histórico do povo negro. Nesse sentido, o que contava como texto literário para as formadoras dos NERER, era considerado do ponto de vista da representatividade positiva da população negra nesse campo do conhecimento.

A partir da análise desse evento de letramento, considera-se, conforme Castanheira *et al.* (2001), que o que se aprendia nos processos formativos não era um letramento no sentido abstrato, mas sim uma visão situada das práticas de letramento, compreendendo que essas se diferiam no tipo e na forma nos mais diferentes eventos interacionais em que se realizavam. Nesse sentido, há que se considerar o papel dos letramentos no contexto da luta antirracista, e como a compreensão do papel desempenhado pelos textos e o quanto demandas de letramento envolvendo o trato da questão racial pode contribuir para oportunizar aprendizagens e ampliar uma visão sobre os letramentos para diferentes grupos.

Conforme demonstrado neste capítulo, considerar apenas a imposição dos letramentos dominantes seria desconsiderar as práticas de letramento realizadas nos NERER, especialmente ao não se atentar para os usos sociais que os membros do grupo fazem da leitura e da escrita visando diferentes fins, nas várias atividades que realizam. Daí a importância de se pensar os letramentos localmente e de forma situada.

Tendo em vista a caracterização das práticas de letramento realizadas nos NERER e analisadas neste capítulo, apresento a seguir as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A descolonização não passa nunca despercebida, dado que afeta o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma os espectadores esmagados pela falta do essencial em atores privilegiados, amarrados de maneira quase grandiosa pelo correr da História. Introduce no ser um ritmo próprio, provocado pelos novos homens, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é realmente a criação de homens novos. Mas esta criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma força sobrenatural: a «coisa» colonizada converte-se, no homem, no próprio processo pelo qual ele se liberta. (Fanon, 1961, p. 31)

Este estudo teve por foco as práticas de letramento desenvolvidas por integrantes dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais – NERER – professores que conduzem o processo de implementação de uma educação antirracista na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – RME-BH. Para examinar as práticas de letramento no contexto da luta antirracista, adotou-se uma abordagem etnográfica (Green; Bloome, 1997) orientada por fundamentos do campo teórico dos Letramentos como Prática Social (Heath, 1983; Street, 1984; Gee, [1990], 2007; Barton; Hamilton, 2004).

A análise de ações formativas, desenvolvidas por professoras integrantes dos NERER, evidenciou esforços para reconfigurar as formas tradicionais de ensinar e de aprender nas escolas da RME-BH, formas essas, do ponto de vista dessas professoras, fortemente marcadas por um viés universalista e homogeneizador. Ao orientarem as práticas educativas em uma perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2009), as coordenadoras dos núcleos promovem o trabalho com a diversidade cultural buscando a visibilização de saberes dos grupos sociais subalternizados, a representatividade positiva das populações africanas, afrodiáspóricas e indígenas, a desconstrução de estereótipos e estigmas imputados aos grupos sociais negros e indígenas e a mobilização de epistemologias estabelecidas sobre a lógica do pensamento afrodiáspórico e indígena decolonial para, assim, se oporem a predominância de uma visão eurocêntrica de mundo e de conhecimento.

Nesse contexto de formação, observou-se tensionamentos e disputas envolvendo as demandas de reformulação dos currículos escolares e a construção de um projeto político pedagógico em que o debate sobre educar para as relações étnico-raciais tenha centralidade. A partir da análise de tais tensionamentos e disputas evidenciou-se, ainda, o imbricamento entre a educação e os movimentos de luta por igualdade de direitos e a percepção de que o desenvolvimento de práticas de letramento no contexto do antirracismo requer o exame de

como os processos educacionais vivenciados pela população negra se constituem diante da incidência do racismo e dos movimentos de resistência antirracista.

A compreensão da complexidade inerente às práticas de letramento articuladas a uma educação antirracista, impôs o esforço de estabelecer um diálogo entre diferentes campos conceituais. No capítulo teórico deste estudo, justifiquei a escolha pelo campo dos Letramentos como Prática Social – LPS (Heath, 1983; Street, 1984; Gee, [1990], 2007; Barton; Hamilton, 2004) para se analisar as práticas de letramento realizadas nos NERER. Nessa justificativa, ressaltai a importância de se pensar essas práticas de forma situada e local para se compreender as demandas de letramento e os usos que dele fazem no contexto da luta antirracista. Por esse motivo, buscou-se alinhar essa visão dos letramentos aos pressupostos da Teoria Racial Crítica (Ladson-Billings; Tate, 1995) e do Pensamento Decolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007), para se considerar tanto as singularidades dessas práticas de letramento que são delineadas pelo contexto social e cultural nos quais emergem, quanto o antirracismo que se coloca em contraposição à hegemonia do saber, do ser e do poder. Orientando-se por essa lógica, esta pesquisa objetivou compreender de modo mais específico como práticas de letramento e uma educação antirracista estão articuladas na formação de professores implementada pelos NERER.

A análise dos dispositivos legais que orientam a implantação de uma educação antirracista no país, em sua relação com as práticas de ensino instituídas nas formações dos NERER, demonstrou que para uma real efetivação de uma cultura escolar antirracista é imprescindível a descolonização dos currículos e das ações pedagógicas deles derivadas. A descolonização, conforme argumentado por Fanon (1961), na epígrafe destas considerações finais, pressupõe uma desordem e implica uma força de igual intensidade capaz de romper com as amarras do colonialismo e promover a transformação e o surgimento de homens novos. Nesse sentido, descolonizar(-se) exigiria a subversão completa e irrestrita da lógica colonial como dispositivo de poder e de controle exercido em todos os âmbitos e campos de atividade humana. No campo do saber descolonizar envolveria, por sua vez, o movimento de resistência aos mecanismos de dominação epistemológica e às práticas de silenciamento e exclusão de saberes e de narrativas de grupos sociais racializados, para assim se promover a desestabilização dos conhecimentos hegemonicamente instituídos.

Com base nessa compreensão, a descolonização das práticas de letramento é entendida neste estudo como o movimento de ruptura com a colonialidade da linguagem, o que implica a contestação em relação aos processos de imposição da língua do colonizador, às ações de combate às formas manifestas de racismo na língua/linguagem e a refutação das práticas de

leitura e de escrita que se silenciam e negam a diversidade cultural existente. Partindo de uma visão sociocrítica, a perspectiva de letramentos descolonizadores busca para além do movimento de contraposição, ressaltar o papel das práticas de linguagem na desconstrução de uma visão acrítica sobre relações raciais, na apropriação de saberes contra-hegemônicos, nos processos de resistência frente ao mundo brancocêntrico e na promoção de uma participação efetivamente cidadã e democrática dos grupos sociais racializados.

Essa compreensão do que caracteriza uma descolonização das práticas de letramento foi se efetivando ao longo do desenvolvimento de uma lógica de investigação de natureza iterativa-responsiva (Green; Dixon; Zaharlic, 2005). A partir da questão geral “como práticas de letramento e uma educação antirracista estão articuladas na formação de professores implementada pelos NERER”, desencadearam-se ciclos de perguntas e essas por sua vez conduziram a diferentes fases de análise. Nesse processo, foi construída uma lógica de investigação em uso, por meio da qual foi possível identificar e analisar retrospectivamente eventos chave resultantes das interações cotidianas entre integrantes dos NERER, como, por exemplo, a reunião de planejamento, a formação docente e os grupos criados por meio do aplicativo *WhatsApp*.

Na primeira fase da análise, desenvolvida no capítulo 3 deste estudo, situei os NERER em um contexto social mais amplo das políticas de formação continuada e das políticas de promoção da igualdade racial para, assim, compreender as diretrizes que orientavam as formas de ser e de fazer dos integrantes do grupo, bem como ressaltar o conhecimento cultural por eles construídos. A fim de examinar esses aspectos, tracei um percurso histórico que abarcou desde o processo de criação do Centro de Aperfeiçoamento do Professor – CAPE –, ação que assegurou no início da década de 1990 a formação em serviço e se constituiu como um dos pilares que sustentaria o projeto educacional da rede municipal. Em seguida, recuperei alguns fatos relativos ao movimento de renovação pedagógica para demonstrar como as reivindicações dos movimentos sociais e dos movimentos de luta sindical colocaram em xeque a escola tradicional e impulsionaram a construção de novos modelos educacionais.

Após realizar essa revisão dos fatores envolvendo o movimento de mudança das formas de se pensar a escola desencadeado em Belo Horizonte, depreendeu-se que em relação à rede municipal de ensino, esse debate culminou com a proposição da Escola Plural (1994 – 1997), uma proposta político-pedagógica formulada para o município em respostas às demandas por um ideal de escola para todos. Fechando esse histórico, apresentei um panorama das políticas públicas de ações afirmativas voltadas para a população negra. Essas políticas foram implementadas a partir dos anos 2000 com a finalidade de equacionar as desigualdades raciais

e combater o racismo. No campo educacional, destaquei o papel das leis federais 10.639/2003 (Brasil, 2003a) e 11.645/2008 (Brasil, 2008a) para demonstrar como as determinações presentes nessas legislações impactaram os sistemas de ensino, principalmente no tocante à obrigatoriedade de se construir currículos voltados para uma pedagogia da diversidade, de modo a se descolonizar as práticas pedagógicas e efetivar uma educação antirracista.

Ao reconstituir aspectos constitutivos dessa política educacional foi possível compreender como a defesa por uma educação de qualidade, democrática e culturalmente diversa na RME-BH se articulava de modo indissociável à demanda por profissionalidade docente. Essa reconstituição possibilitou entrever como a institucionalização do CAPE e do Projeto Escola Plural consubstanciou na rede de ensino uma concepção de escola como espaço privilegiado de formação e de produção de conhecimento. Assim como demonstrou que o formato de profissionalização docente instituído tem se pautado em princípios que ressaltam como ideais político-educacionais a formação em serviço como um direito, a adoção de modelos formativos coordenados pelos próprios pares em uma perspectiva horizontal e a defesa pela formulação de uma visão aprofundada da rede construída dentro da própria rede.

O aprofundamento da análise desses princípios, fundantes da política educacional do município de Belo Horizonte, ressaltou que esses eram a concretização das pautas reivindicatórias dos movimentos sociais por igualdade de direitos e de oportunidades, da luta sindical dos trabalhadores em educação por melhoria das condições de trabalho, das ações governamentais de formulação de políticas públicas educacionais e de políticas de ações afirmativas. A defesa desses princípios consolidou na rede municipal de ensino as condições necessárias para a articulação de espaços como os NERER, cuja criação representou um avanço da rede em prol de uma educação de qualidade, atrelada ao combate à toda forma de discriminação e de racismo ainda presentes no sistema educacional. Além disso, ao contrastar as diferentes perspectivas das formadoras, foi evidenciada a mobilização política como um traço que caracteriza o perfil profissional dos professores da RME-BH. Com base no que emergiu nas vozes das participantes desta pesquisa, muitos dos profissionais que já traziam a experiência do ativismo político, vivenciado nos movimentos sociais, contribuíram significativamente para tornar os núcleos de estudos uma política da rede.

Através da análise desses aspectos, foi possível afirmar que a adoção dessas diretrizes e valores contribuíram para que os NERER se estabelecessem como uma política de formação continuada e em serviço voltada para implementação de uma educação antirracista nas escolas municipais de Belo Horizonte. A manutenção dos NERER regionais, articulados por meio de uma coordenação ampliada, se revelou como uma das principais estratégias que faz dos NERER

uma experiência exitosa, algo confirmado pela capilaridade alcançada pela política. Conforme constatado na análise retrospectiva dos dados coletados em campo, atualmente, as formações promovidas pelos NERER para o trabalho com diversidade étnico-racial alcançam as 557 instituições que compõem o sistema de ensino da rede municipal (Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI, Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF e as creches conveniadas). A efetivação desse projeto é assegurada pela inserção dos núcleos de estudos nas nove regionais administrativas do município e pela manutenção dos encontros formativos mensais conduzidos por professores que integram a coordenação ampliada. Ao realizar um exame focalizado dos encontros formativos, observou-se que esses cumprem, entre outras finalidades, o papel de subsidiar o desenvolvimento de práticas educativas nos moldes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Para atingir esse fim, a coordenação ampliada estabelece critérios de seleção dos integrantes, tais como o desenvolvimento de expertise no campo das relações étnico-raciais por meio de pesquisas, por meio dos movimentos sociais ou por meio do trabalho com o antirracismo desenvolvido em sala de aula. O domínio desses conhecimentos se estabelece como um fator importante para se pensar modelos de ensino capazes de promover contrapontos em relação a práticas pedagógicas já consolidadas nas formas de ensinar, entre elas, o uso de textos didáticos e literários. Ressalvam-se em relação aos usos idealizados pelos NERER, os processos de reconstrução das práticas realizados por meio das escolhas temáticas e da utilização de outras bases de conhecimento a partir do sul global.

Nas atividades propostas, constata-se que a perspectiva de descolonizar as práticas de ensino se estabelece através de um processo de desvinculação de conceitos ocidentais tidos como perenes, e esses passam a ser confrontados pela mobilização de epistemologias indígenas e afrocentradas. Um outro aspecto que demarca a reconstrução dessas práticas é a inserção dos conteúdos de história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas atrelados ao trabalho com as disciplinas tradicionais de ensino, de modo a se resgatar toda uma produção intelectual descredibilizada pela colonialidade do saber.

Tendo desenvolvido uma compreensão sobre as diretrizes que fundamentavam a visão de formação continuada e em serviço dos integrantes dos NERER, bem como acessados os princípios e valores estruturantes do modelo formativo adotado, prossegui para uma segunda fase analítica, apresentada no capítulo 4 deste estudo, para examinar as estratégias implementadas pelos NERER, visando a efetivação do trabalho com a diversidade étnico-racial. Nesse processo, busquei detalhar como eram realizados os encontros formativos presenciais para demonstrar como a discussão sobre a pauta racial se articulava as ações realizadas com

textos que circulavam em eventos de formação de professores, promovidos pelos núcleos de estudos.

Visando atender ao objetivo proposto, foi selecionado nos ciclos de atividades realizados pelos integrantes dos NERER um evento chave, nomeado de evento para formação sobre sequências didáticas (SD). Esse processo foi operacionalizado pela análise retrospectiva dos dados que ressaltou o encontro formativo voltado para o trabalho com SD como um *rich point* (Agar, [1996], 2002). Ou seja, esse evento caracterizou-se como uma prática cultural singular ao se considerar o objetivo das formações que era propiciar o estudo da diversidade étnico-racial. Nesse sentido, houve um estranhamento inicial por não ser compreensível naquele momento como esse procedimento de ensino se articulava ao trabalho com a temática.

Para construir um entendimento sobre os usos e significados das SD nos NERER, retomei a análise do projeto político educacional da rede, buscando por diretrizes que indicassem os fundamentos que embasavam essa escolha. Esse procedimento analítico evidenciou que o trabalho com as SD se fundamenta em uma visão de escola como espaço de produção de conhecimento. Tal visão, como demonstrado no capítulo 3, está presente no Projeto Escola Plural, que tinha como um dos seus eixos norteadores a valorização das práticas de ensino que emergem dentro da rede. Ainda que a Escola Plural, enquanto política educacional, tenha sido abandonada por uma nova administração municipal em 1997, essa diretriz permaneceu como um fundamento nos projetos político-educacionais construídos posteriormente. O último deles, o Programa APPIA, Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagem para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia (Belo Horizonte, 2020), propunha como um dos eixos as trilhas de aprendizagem. Essas consistiam em SD voltadas para o desenvolvimento de capacidades e habilidades previstas no currículo. Logo, o uso de SD para o trabalho com a diversidade étnico-racial era uma forma de alinhar o cumprimento das metas previstas na política municipal de promoção da igualdade racial, com a política educacional do município.

As análises apresentadas no capítulo 4 também evidenciaram que a proposta de construção de SD visava preencher uma ausência histórica de recursos didáticos e paradidáticos de abordagem pluriétnica e pluricultural. Dessa forma, viu-se que o envolvimento dos professores da rede, participantes dos NERER, no processo de produção de materiais didáticos autorais objetiva apoiar a agência dos professores frente à demanda de se instituir novas práticas, como também impulsionar processos de desalienação das práticas educacionais e de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, as atividades propostas por professores, vistas como abordagens adequadas pela coordenação ampliada dos NERER, eram aquelas que se

alinham a uma perspectiva intercultural de ensino, buscando, conforme argumentou Walsh (2009), promover práticas e estratégias de intervenção intelectual frente ao monoculturalismo predominante nos currículos e nas ações educativas. Essas atividades eram divulgadas entre profissionais da rede, por desafiarem educadores a confrontarem cotidianamente estruturas de defesa e de manutenção do conhecimento eurocêntrico e de prevalência da ciência sobre as demais formas de saber. Vimos, então, que é nesse processo que ocorre o resgate e a valorização dos conhecimentos ancestrais ainda invisibilizados e inferiorizados no contexto escolar, na busca de reposicioná-los no processo de construção de um novo modelo educacional.

Ao elucidar sobre as diretrizes que fundamentam o uso das SD no desenvolvimento de estratégias de ensino voltadas para o estudo das temáticas do campo das relações étnico-raciais, pude aprofundar a análise em torno das ações envolvendo especificamente as práticas de linguagem. Assim sendo, direcionei o olhar para as atividades de leitura e de produção de textos realizadas nas aulas de língua portuguesa, para compreender o papel que essas práticas desempenhavam no debate sobre a questão racial negra e indígena. Para fornecer uma visão detalhada das atividades, foi construído um *telling case*, isto é, foi selecionado um caso representativo que possibilitasse desenvolver a partir de uma situação específica uma teorização geral a respeito do que contava como atividades de ensino no contexto da luta antirracista.

O caso analisado foi identificado no evento interacional “Formação sobre SD”, ocorrido em 13 de junho de 2022. Com a finalidade de detalhar como era realizado o evento presencial, visibilizar as formas de interação entre os participantes, identificar os temas tratados e descrever as ações realizadas, foram construídos diferentes mapas para esse evento, bem como realizadas as transcrições das interações e reproduções em imagens dos artefatos coletados em campo. Por meio desse processo analítico, foi possível demonstrar os vários desafios vivenciados pelas formadoras dos NERER concernentes às resistências diante da inserção do debate racial nos processos de ensino, dentre essas o desafio de se reformular as práticas pedagógicas que se mantêm no anacronismo de um currículo homogeneizador e a necessidade de se desencadear o movimento de despertar mentes acorrentadas pelos grilhões da colonialidade. Ao longo dessa problematização envolvendo as tensões advindas da insurgência de novas ações político-educacionais em contraposição à lógica eurocêntrica colonial, emergiu o caso da professora Tereza, uma das integrantes dos núcleos, que conciliava a função de coordenadora dos NERER e a regência das aulas de língua portuguesa em uma turma do 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais.

A partir da análise das atividades de leitura e escrita construídas por Tereza e apresentadas em sua proposta de SD, pude demonstrar como os textos eram mobilizados para

promover o trabalho com a diversidade na sala de aula e oportunizar aprendizagens sobre diversidade étnico-racial. Uma condição que determinava o uso dos textos era a seleção temática, Em todas as atividades de leitura e de escrita produzidas por Tereza, os textos trabalhados traziam como conteúdo central o mundo negro e o ser negro. Essa escolha ressalta primeiramente o comprometimento em dar a conhecer a história e culturas negadas e/ou silenciadas pelas práticas educativas, de visibilizar as contribuições dos descendentes da diáspora africana, de propiciar representações positivas do povo negro e indígena e assim reestabelecer o orgulho do pertencimento racial. Em segundo, destacam-se as estratégias de se ampliar para além das habilidades de ler e de escrever, a utilização desse conhecimento para incitar, de modo efetivo, reflexões acerca das assimetrias produzidas pela racialização dos sujeitos sociais negros e indígenas, e assim promover a crítica social como ferramenta de transformação da estrutura colonial-capitalista vigente nas sociedades.

Assim, a construção de SD e as práticas implementadas através de textos, como ressaltado nas atividades desenvolvidas por Tereza, demarcam os processos de construção e reconstrução das práticas de linguagem que vêm sendo instituídas no contexto de implementação de uma educação antirracista. Para impulsionar práticas de linguagem descolonizadoras, os textos são mobilizados nas SD desenvolvidas pelos professores dos NERER para oportunizar aprendizagens sobre diversidade étnico-racial. Esse movimento sinaliza que o grupo tem demandas de letramento variadas, por vezes não contempladas pelos letramentos escolares. Entre essas demandas, se destacou a necessidade de articular o aprendizado sobre os usos e reflexões sobre a língua aos processos de imersão na história e nas culturas africana e indígena. Demanda essa evidenciada nas atividades de Tereza, que traziam como ênfase a valorização da ancestralidade, não como algo que remete apenas ao passado, conforme argumentou Walsh (2009), mas como um conhecimento contemporâneo potencial para uma leitura crítica do mundo e das relações sociais. Esse viés crítico, político e descolonizador que emerge das práticas e ações letradas desenvolvidas pelos participantes dos núcleos de estudo aponta para o que conta como práticas de letramento na condução de um projeto educacional antirracista.

Tendo em vista essa perspectiva, encaminhei a terceira e última fase do processo analítico realizado neste estudo buscando aprofundar o conhecimento sobre o que conta como letramento no contexto do antirracismo. Com esse intuito, passei a focalizar o que faziam as formadoras dos NERER para implementar as diretrizes das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas da Rede Municipal de Ensino e quais eram as práticas de letramento que delineavam e por sua vez eram delineadas por esse contexto. Visando responder a essas indagações,

estabeleci um novo percurso analítico que consistiu em mapear eventos-chave e assim identificar práticas de letramento tanto nas ações implementadas e nas formas como eram realizadas, quanto nos modos de se lidar com os textos.

Em relação ao que fazem as formadoras dos NERER para implementar uma educação antirracista, uma atividade comum que sinalizava para os usos e significados dos letramentos nos núcleos de estudos era a prática de autoformação/autoatualização realizadas pelas formadoras. Para suprir as demandas por conhecimentos diversos relativos ao campo das relações étnico-raciais e realizar um debate teoricamente embasado nos encontros formativos, muitas delas realizavam seus estudos autonomamente. O acesso à informação e aos conhecimentos mobilizados no planejamento e no desenvolvimento das ações formativas, muitas vezes era viabilizado pelas mídias digitais. Essa prática se configurava como um processo de aprendizagem individual que preenchia as lacunas de formação concernente ao estudo das relações étnico-raciais e que foram geradas pela formação inicial dessas docentes. Notadamente, as instituições de ensino superior ainda não conseguiram cumprir normativas referentes à criação de disciplinas voltadas para o estudo da diversidade étnico-racial, conseqüentemente, toda a elaboração intelectual desenvolvida para a formação dos profissionais da rede precisou ser construída pelas próprias formadoras.

Ao acessar as práticas de leitura e de escrita realizadas pelas professoras dos NERER, em ambiente virtual, observei que a ampliação do acesso às mídias e tecnologias na educação por meio de *podcasts*, *lives*, materiais de leitura e recursos audiovisuais armazenados em *drivers* ou compartilhados em grupos de *WhatsApp* e ainda *posts* divulgados em perfis do *Instagram*, vem oportunizando aprendizagens por meio de práticas de letramento diversificadas. Essas práticas além de influenciar novas formas de fazer nas formações, também ressaltaram usos e demandas particulares de letramento em relação aos integrantes da coordenação ampliada dos NERER, sendo elas as práticas de estudos para se apreender conhecimentos sobre a questão racial e realizar a transposição didática nas formações, na produção e na divulgação de materiais didáticos de abordagem intercultural/decolonial e no contato com bibliografias de autoria negra e indígena. Esses usos corroboram a perspectiva de Street (2014) sobre a necessidade de se visualizar os letramentos de modo situado e local para se compreender as experiências letradas dos diferentes grupos.

Ainda sobre o que fazem as formadoras dos NERER por uma educação antirracista, visualizei nas atividades observadas maneiras de ensinar que demonstravam a natureza situada dos letramentos. Dentre elas, a abordagem dada aos conteúdos do campo das relações étnico-raciais pautada em uma perspectiva interdisciplinar/transdisciplinar. Essa escolha se constituía

como um tipo de estratégia para a inserção da temática diversidade étnico-racial articulada aos conteúdos das disciplinas tradicionais do currículo. Também contava como forma de ensinar a construção de atividades de sala de aula que traziam para a centralidade das práticas educativas o debate sobre relações étnico-raciais. Essa ação visava o resgate e a valorização da história e dos legados da diáspora africana como um meio de se contrapor as práticas de desumanização e inferiorização impostas aos sujeitos sociais racializados e às suas cosmovisões. Logo, confrontar os mecanismos da colonialidade que ainda fundamentam a ideia de conhecimento nas diferentes disciplinas do currículo convertia-se em uma das principais diretrizes para o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas.

Considerando-se a proposta dos integrantes dos NERER de mobilizar uma epistemologia predominantemente negra e indígena na orientação das ações instituídas pelo grupo, busquei compreender possíveis implicações dessa diretriz para as práticas de letramento realizadas por seus integrantes. Para tal, identifiquei nos principais eventos interacionalmente construídos pelos participantes dos núcleos de estudos as práticas e ações letradas por eles realizadas, e assim pude examinar as demandas de letramento dentro e através dos eventos. As práticas de letramento que foram identificadas passaram por uma análise de domínio e uma análise taxonômica (Spradley, 1980), resultando em quadros que propiciavam uma visão panorâmica de ações letradas, de práticas letradas e de artefatos de leitura/escrita.

O primeiro quadro (Quadro 23, capítulo 5), centrou-se nas práticas de letramento realizadas de modo individual pelas formadoras dos NERER. Essas emergiram das interações realizadas em entrevistas ao focalizar aquilo que era nomeado como práticas e ações letradas. Após essa identificação inicial, construí um elenco das várias ações envolvendo o uso de textos, o que possibilitou categorizá-las e organizá-las em quatro domínios distintos, sendo eles: i) textos utilizados no trabalho com a temática étnico-racial, ii) textos referenciados como bibliografia, citação ou recurso didático para produção de atividades, iii) textos midiáticos que correspondiam aos conteúdos acessados por demanda e iv) textos que eram produzidos pelas formadoras.

Ao verificar os domínios em seu conjunto de práticas de letramento, constatee tipos e usos diferentes para cada um deles. No primeiro domínio, textos utilizados no trabalho com a temática étnico-racial, as práticas de letramento correspondiam a leitura literária, ao estudo de teorias, de conceitos e de documentos normativos, como também à leitura e divulgação de textos jornalístico-midiáticos. Além dessas práticas, havia as produções escritas de materiais didáticos, de anotações e de construção de textos característicos do trabalho burocrático como, por exemplo, os relatórios. Quanto aos usos que faziam, observa-se que essas práticas se

vinculavam à base do trabalho realizado nos encontros formativos, qual seja, oportunizar aprendizagens sobre o campo das relações étnico-raciais e promover o ensino da diversidade. No segundo domínio, textos referenciados como bibliografia, citação ou recurso didático para produção de atividades. As práticas de letramento se constituíam de citações que remetiam aos livros literários infantis, aos documentos normativos, aos textos da esfera acadêmico-escolar, aos textos midiáticos e às práticas artístico-culturais. Os usos se relacionavam às demandas relativas às práticas de análise de materiais didáticos ou paradidáticos, à fundamentação, à orientação das práticas instituídas e aos processos de reflexão quanto às propostas construídas. Em relação ao terceiro domínio, textos midiáticos que correspondiam aos conteúdos acessados por demanda, as práticas de letramento se configuravam como produções textuais realizadas em espaços virtuais, tais como escritas de mensagens em grupos de *WhatsApp*, criação de perfis em redes sociais ou produções orais realizadas em *webnários*, *lives* e *podcasts*. E havia também as atividades de estudo e pesquisa realizadas por meio de *sites* e vídeos em plataformas de *streaming yard*. Essas práticas cumpriam a finalidade de divulgação e compartilhamento de informações, como também de circulação de materiais de estudo. No quarto e último domínio, textos produzidos pelas formadoras, nele concentrava práticas de letramento como escrita de artigos, escrita de textos para *blogs* e construção de propostas didáticas para divulgação nas mídias. Esses usos objetivavam a divulgação da produção intelectual dos participantes dos núcleos.

Após dimensionar a variedade das práticas de letramento realizadas por formadoras dos NERER e os usos que dela faziam, realizei um exame das práticas em eventos interacionais construídos pelos participantes do grupo. Para esse procedimento analítico focalizei as práticas e ações letradas realizadas nos eventos chave reunião de planejamento e formação docente que foram sintetizadas em outros dois quadros (Quadros 24 e 25, capítulo 5). Cada um deles propicia uma visão ampliada das ações, práticas letradas e materiais de leitura e de escrita identificados tanto no evento interacional reunião de planejamento quanto no evento interacional formação docente. Do mesmo modo, como proposto para as práticas de letramento realizadas pelas formadoras, as práticas de letramento realizadas nesses eventos foram categorizadas e organizadas em domínios mais amplos, tais como textos utilizados, textos citados e textos produzidos.

No evento reunião de planejamento, as práticas de letramento variavam dentro do evento, conforme as demandas. No domínio textos utilizados, as ações realizadas com o texto visavam contextualizar temas que seriam discutidos, subsidiar análises e propiciar socialização de experiências. Esses usos evidenciaram o modo como os textos eram utilizados para

direcionar as ações. No domínio textos citados, observou-se uma quantidade expressiva de práticas de letramento, desde aquelas associadas a trabalho burocrático, tais como lista de presença, certificados, ofícios e comunicados, até aquelas voltadas para as práticas de teorização e debate como, por exemplo, citações de leis, de textos teóricos e de textos literários. Essas práticas objetivavam o cumprimento das ações planejadas. Já o terceiro domínio, textos produzidos, esse envolveu práticas de escrita como a produção de sínteses, de planilhas e de anotações que cumpriam a função de realizar o registro das ações.

Por fim, no exame do evento formação docente também foram identificadas durante as interações uma diversidade de práticas de letramento. Um aspecto que se confirma também em relação às práticas categorizadas em cada domínio é a variação de usos. Em relação ao primeiro domínio, textos utilizados, predominaram nos encontros formativos a apresentação de slides e a mobilização de textos literários infantis, literatura para adultos, livros teóricos e livros didáticos. Os slides possibilitavam introduzir temas e conceitos do campo das relações étnico-raciais, assim como compartilhar propostas de atividades. Já as obras literárias assumiam um papel significativo, pois essas promoviam o contato com a literatura africana, afro-brasileira e indígena, além de subsidiarem a construção de grande parte das atividades sobre diversidade étnico-racial. Quanto aos livros didáticos, esses eram trabalhados a fim de promover a crítica sobre o modo como esses materiais operavam na manutenção do racismo. Quanto ao segundo domínio, textos citados, observou-se a referência aos livros que se distanciavam da abordagem defendida nos núcleos, um exemplo foram os livros “A bonequinha preta” de Alaíde Lisboa e “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado. Ao citar essas obras, as formadoras esperavam estabelecer processos comparativos quanto aos tipos de abordagem, exemplificando aquelas que estavam em consonância com os documentos normativos e propiciando uma reflexão a respeito daquelas que precisavam ser superadas. Vê-se, então, como para a coordenação dos núcleos de estudos, era importante demarcar nas formações a necessidade de se romper com o uso de materiais que ainda continham visões distorcidas, estereotipadas e preconceituosas como se observa nas obras “Bonequinha preta” e “Menina bonita do laço de fita”, e assim abrir espaço para as obras literárias que buscavam a formação do leitor a partir da representação de um universo ficcional que melhor refletisse a diversidade existente. E quanto ao último domínio, textos produzidos, as práticas letradas correspondiam a produções orais e escritas, tais como contação de histórias, relatos orais, escrita de mensagens, escrita de orientações e construção de atividades. Esses processos de escrita objetivavam consolidar as aprendizagens oportunizadas nas formações.

Tendo em vista essa retomada dos principais aspectos que emergiram das análises, quais sejam, as práticas culturais instituídas nos NERER, a formação continuada em serviço realizada entre pares, as sequências didáticas como diretriz para a produção de materiais didáticos, o uso dos textos para oportunizar aprendizagens sobre diversidade étnico-raciais e a constituição dos NERER como agência de letramento, passo agora a tecer algumas considerações em torno da questão central proposta para este estudo: como práticas de letramento e uma educação antirracista estão articuladas na formação de professores implementada pelos NERER.

Um ponto inicial em torno dessa questão diz respeito ao modo como a perspectiva dos letramentos descolonizadores se estabelece como um posicionamento de contestação à hegemonia dos letramentos dominantes. Inicialmente, interessou-me neste estudo problematizar as práticas de linguagem em intersecção com raça, a partir de um olhar mais sensível para o contexto social e cultural e, assim, tentar compreender as relações entre não aprendizagem de estudantes negros, no que tange à leitura e a escrita, e as práticas de letramento oportunizadas na escola. Entretanto, a ocorrência da pandemia da *Covid-19*, inviabilizou realizar o acompanhamento desses estudantes em suas práticas sociais, dentro e fora do espaço escolar, ação fundamental para se acessar as demandas de letramentos desses grupos e compreender como a escola respondia a elas. Por esse motivo, o objeto da pesquisa foi reorientado para se pensar as práticas de leitura e de escrita conduzidos pelos NERER nos processos formativos dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino, e assim construir uma compreensão das práticas de letramento a partir de uma descrição detalhada desse contexto de resistência onde elas são significadas.

Por se tratar os NERER de uma política de formação continuada, outro aspecto que se coloca em torno da questão central é a emergência dos NERER como agência de letramento. Os núcleos têm atuado de modo significativo na reconstrução dos modelos de leitura e escrita predominantes no contexto escolar. Modelos esses pautados em uma visão de letramento autônomo, isto é, formas de ensinar voltadas para o desenvolvimento de habilidades neutras e universais. Esses modelos ainda cristalizados nas formas de ensinar e indiferentes aos aspectos culturais e as identidades sociais associadas às práticas de letramento, justificaram a imposição de um letramento dominante. De modo contrário a essa perspectiva, as práticas de leitura e escrita instituídas nas formações impulsionam a construção de formas de ler e escrever para se reafirmar a história e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Ao exercerem a agência em relação aos letramentos, as formadoras dos NERER estabelecem outros *loci* de enunciação, por meio dos quais fazem emergir as vozes dos marginalizados e silenciados pelos mecanismos da colonialidade.

Nesse sentido, a partir do que foi demonstrado nos capítulos 3, 4 e 5, podemos afirmar que os NERER se configuram no campo educacional como uma força de contraposição político-epistemológica frente aos mecanismos de controle criados pela colonialidade no campo do saber e do ser, dentre esses mecanismos destaca-se os currículos escolares. Na medida em que denunciam as assimetrias educacionais e demonstram como essas estão enraizadas nos processos de hierarquização de raça, classe e gênero, na medida em que se opõem à manutenção de uma mentalidade racista e discriminadora secular e demonstram como esse comportamento é sustentado por um processo de escolarização de caráter eurocêntrico, monocultural, homogeneizador e, na medida em que buscam instituir outras bases epistemológicas, os núcleos de estudos se estabelecem como um espaço de microrresistência diante das opressões estruturais.

Importa salientar também o papel das formadoras dos NERER no sentido de se buscar imprimir uma educação antirracista e descolonizadora na RME-BH. Para além das diversas ações efetuadas por essas educadoras nos núcleos, tais como efetivar a política de promoção da diversidade étnico-racial no campo educacional, propiciar a formação teórico-conceitual e metodológica para o trabalho com a diversidade, monitorar e avaliar a inserção das temáticas étnico-raciais na elaboração e execução dos projetos políticos pedagógicos, estimular a produção de materiais didáticos, selecionar e distribuir obras literárias infantis com foco nas culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, repensar as atividades de ensino para os diferentes conteúdos, dentre eles a leitura e a produção de texto, entre outros, o caminho por elas percorrido foi de criação de uma estrutura antirracista. Evidentemente, contando com bases legais, sobretudo as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (que instituíram a obrigatoriedade de ensino dos conteúdos de história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas), legislação essa que possibilitou atravessar os limites da “diversidade cultural”, de leis e parâmetros curriculares anteriores, que não focalizavam e nem afirmavam, de modo preciso, a história e a identidade dos povos negros e indígenas no Brasil. Ao idealizarem projetos e os traduzirem em ações formativas, em práticas de ensino e em políticas públicas, as formadoras dos NERER puderam trabalhar no sentido de buscar a eliminação de abordagens equivocadas, reformulando atividades de ensino, que permaneciam cristalizados na esfera da educação e que não condiziam com práticas educacionais antirracistas.

Através das ações propostas e mudanças implementadas, visando romper com um território educacional colonizado, as formadoras buscaram efetivar, por meio dos NERER regionais, a capilaridade da política educacional instituída na rede de Belo Horizonte. Assim, essas educadoras procuraram desconstruir um saber colonizado sobre a história e as culturas

dos povos negros e indígenas em todas as áreas do conhecimento e, especialmente, no campo da linguagem. Ainda que outros parâmetros e leis tenham surgido para se falar de uma educação mais plural, que abordasse a desigualdade de raça, é necessário que, de fato, essa legislação seja implementada.

Este estudo evidencia o papel das formadoras dos NERER como articuladoras de um ideário que precede as ações educacionais por meio das quais uma educação antirracista pode se efetivar pela desmontagem de tentáculos da colonização presentes nos materiais didáticos, nas práticas de linguagem, nas práticas de letramento, nas formas de se ensinar, nas leis e nas mentes dos sujeitos sociais. Para essas formadoras, descolonizar é urgente, porém, paradoxalmente, isso demanda muito tempo e há de ser pensado em várias frentes. Por meio de suas ações, as formadoras do NERER demonstram a necessidade de dialogar com grupos de poder para empreender uma gestão democrática na implementação dos projetos educacionais. A articulação política e pedagógica por elas engendrada demonstra que a estruturação de um ideário educacional requer pensar em práticas para o presente e planejadas para longo prazo a fim de que a questão do combate ao racismo na educação e, para além dela, não seja algo efêmero e localizado. A experiência concretizada no território municipal de Belo Horizonte pode orientar novas perspectivas que se reflitam na construção de uma política que pensa seu país como menos desigual, democrático e antirracista.

Uma das conclusões deste estudo é de que as educadoras dos NERER constituem um grupo de intelectuais que propõem um projeto educacional antirracista, para a Rede Municipal de Belo Horizonte, repensando as práticas educacionais diárias com planejamento robusto a longo prazo, reformulando as formas de se ensinar nas diferentes áreas do conhecimento para se combater o racismo. Essas intelectuais, logo, buscam inverter a lógica da colonização, pois ao ocuparem um espaço no centro de um poder educacional, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, produzem uma contrarresposta, em várias frentes, a um ensino moldado no ideário da colonização europeia, a partir da afirmação identitária dos povos negros e indígenas.

Nesse sentido, as ações implementadas por esse grupo de intelectuais têm um caráter transformador ao descolonizar os currículos e implementar um ensino intercultural. Assim, as formadoras dos NERER criam bases próprias para subverter uma estrutura educacional racista e excludente. Uma dessas bases seria a autoformação, uma busca que tem suscitado possibilidades para se repensar os currículos, as identidades profissionais e as concepções de ensino, apontando outros modos de conhecer, de ser e de viver. Uma outra base seria os processos formativos, os quais se configuram como estratégias de intervenção efetivadas nas

formas de ensinar e de se relacionar, que assumem a opção intercultural, decolonial e descolonizadora como alternativa para se desenhar um projeto político-social mais ético e inclusivo.

Assim, espera-se que as análises e os argumentos aqui apresentados possam contribuir para os debates acerca das imbricações entre políticas de ações afirmativas no campo educacional, políticas curriculares e políticas de letramento e as implicações para grupos sociais que vivenciam o peso das opressões estruturais e da exclusão. Promover investigações sobre práticas de letramento no contexto de uma educação antirracista pode contribuir para se fornecer uma visão detalhada desse quadro cultural, das práticas de letramento que dele emergem e das demandas de letramento dos grupos sociais racializados.

Considera-se importante, para pesquisas futuras, a retomada de algumas questões surgidas ao longo das análises e que não puderam ser examinadas dado os limites de alcance deste estudo. Uma primeira questão seria compreender quais os usos que se fazem dos kits de literatura afro-brasileira, indígena e africana na sala de aula e como eles oportunizam aprendizagens sobre a questão racial. Essas obras literárias têm como ênfase culturas e conhecimentos contra-hegemônicos, podendo, nesse sentido, auxiliar na desconstrução de preconceitos e estereótipos arraigados sobre os povos indígenas, africanos e da diáspora africana. Uma segunda questão, seria examinar a mobilização das mídias digitais para divulgação de conteúdos e práticas de ensino antirracista e as implicações para os letramentos escolares. As mídias vêm sendo muito utilizadas pelos professores e se colocam como uma outra via de acesso ao conhecimento, de informação e de aprendizagem. Uma última questão, refere-se aos cursos de formação inicial de professores, há que se problematizar a resistência das universidades em institucionalizarem a formação para o trabalho com a diversidade étnico-racial, e o silenciamento dessas instituições frente à inexistência de oferta de disciplinas que possam trazer subsídios teóricos e metodológicos para a promoção de um ensino intercultural crítico, tendo em vista o papel social desempenhado pelas instituições de ensino superior.

A despeito das indagações e considerações apresentadas, almeja-se que essas promovam reflexões e instiguem a condução de outros estudos sobre a demanda por um modelo educacional inclusivo, plural e antirracista, bem como possa contribuir para que as integrantes dos NERER avaliem as potencialidades do trabalho implementado, apontando possibilidades e caminhos outros para efetivação de uma educação antirracista para além dos limites do município de Belo Horizonte.

REFERÊNCIAS

- AGAR, Michael. **Language shock. Understanding the culture of conversation**. New York: Perennial, [1996], 2002.
- AHEARN, Laura M. Agency. **Journal of Linguistic Anthropology**, American Anthropological Association, 2000, p. 12-15.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- APPLE, Michael W. Políticas de direita e branquitude: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. Tradução: BUJES, Maria I. E. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 16, jan./fev./mar./abr., 2001, p. 61-67.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London, New York: Routledge. [1998], 2004.
- BASTOS, Renata. Literatura infantil na desconstrução do racismo: um relato de experiência das práticas de negritude na sala de leitura da escola de educação infantil da UFRJ. **Revista Encontros**, v. 18, nº. 34, 2020.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **1º congresso político-pedagógico**. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1990.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **A Escola Pública Municipal de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PBH, 1989/1991.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. **Escola Plural: proposta política pedagógica. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: PBH/SMED, 1994. (Cadernos da Escola Plural. Caderno 0).
- BELO HORIZONTE. **Decreto Municipal nº. 16.717 de 23 de setembro de 2017. Altera diretrizes de funcionamento do plano político pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 2017. Disponível em: [https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/ensino-obrigatorio-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-completa-20-anos#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%2016.717%2F2017.,Racial%20%2D%20\(COMPIR%20BH\)](https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/ensino-obrigatorio-da-historia-e-cultura-afro-brasileira-completa-20-anos#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%2016.717%2F2017.,Racial%20%2D%20(COMPIR%20BH).). Acesso em: 20/10/2022.
- BELO HORIZONTE. **Percursos Curriculares e Trilhas de Aprendizagens para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em Tempos de Pandemia**. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: https://wiki.pbh.gov.br/educacao/percursos-curriculares/doku.php#percursos_cu/rriculares_e_trilhas_de_aprendizagens_para_a_rede_municipal_de_educacao_de_belo_horizonte_em_tempos_de_pandemia Acesso em 05/04/2022.
- BENTO, Maria Aparecida S. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais**. 2002. Tese (Doutorado) Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade. Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-18062019-181514/pt-br.php> Acesso em: 27/01/2023.

BENTO, Maria Aparecida S. A identidade racial em crianças pequenas. In: _____ (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 98-117. Disponível em: <https://media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/educacao-infantil-igualdade-racial-e-diversidade-aspectos-politicos-juridicos-conceituais.pdf> . Acesso em: 5 mar. 2021.

BERNADINO-COSTA, J.; MALDONATO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

BLOOME, David; CARTER, Stephanie P.; CHRISTIAN, Beth M.; MADRID, Samara; OTTO, Sheila; FARIS, Nora S.; SMITH, Mandy. **On discourse analysis in classrooms. Approaches to language and literacy research**. New York and London: Teachers College, Columbia University, 2008.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria J. Alvarez; Sara B. Santos; Telmo M. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 47-51.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, R. (Org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olhos d'Água, 1983. p. 46-81.

BORDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOUTTE, Gloria Swindler. Critical Racial Literacy in Educational and Familial Settings. **Oxford Research Encyclopedia of Education**, 2021, May 26. Disponível em: <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1570>. Acesso em: 20/11/2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N°. 1/2000, de 5 de julho de 2000**, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em 10 de julho de 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília, 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 11/08/2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº. 4.886 de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências.** Brasília, 2003b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm Acesso em: 11/08/2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004. Disponível em: www.mec.gov.br/cne Acesso em: 10/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC, SECADI, 2005. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16224. Acesso em 04/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf Acesso em 01/02/2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.** Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em 05/03/2022.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 11/08/2021.

BRASIL. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003.** Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: https://eticoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_eticoraciais.pdf. Acesso em 27/07/2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional.** Brasília: MEC, 2008c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso em: 03/05/2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares**

nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em 21/07/2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 03/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 03/02/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://observatoriogeohistoria.net.br/temas-contemporaneos-transversais-na-bncc-contexto-historico-e-pressupostos-pedagogicos/> Acesso em: 08/11/2021.

BROWN, Keffrelyn D. Why We Can't Wait: Advancing Racial Literacy and A Critical Sociocultural Knowledge of Race for Teaching and Curriculum. **Race, Gender & Class**, vol. 24, no. 1–2, 2017, pp. 81–96. *JSTOR*, <https://www.jstor.org/stable/26529237>. Accessed 19 Jan. 2025.

CANDAU, Vera M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça N. (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996

CANDAU, Vera M. F. (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera M. F. Educação descolonizadora: construindo caminhos. **Nuevamérica**, Buenos Aires, n. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: <https://www.novamerica.org.br/ong/wp-content/uploads/2019/07/0149.pdf> Acesso em 15/01/2024.

CARVALHO, Marília P. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, 2004, p. 247-290. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/qRmTmwBC9b7KPyYkWFv5YXG/abstract/?lang=pt> Acesso em 03/02/2024.

CARVALHO, Marília P. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, nº.28, Jan /Fev /Mar /Abr , 2005, p. 77 – 96. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHZCR8tTdbgDtFCbTQ7dL8z/abstract/?lang=pt> Acesso em 03/02/2024.

CARVALHO, Gilcinei T.; CASTANHEIRA, Maria L.; MACHADO, Maria Z.V. **Letramentos acadêmicos como práticas sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. Edição do Kindle.

CASTANHEIRA, Maria L. **Situating learning within collective possibilities: examining the discursive construction of opportunities for learning in the classroom.** 527 f. Doctor of Philosophy in Education. University of California, Santa Barbara. 2000.

CASTANHEIRA, Maria. L.; CRAWFORD, Teresa; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistic and Education**, 11(4), pp. 353-400, 2001. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0898589800000322> . Acesso em: 02/03/2021.

CASTANHEIRA, Maria L.; NEVES, Vanessa. F. A.; GOUVÊA, Maria C. S. Eventos interacionais e eventos de letramento: um exame das condições sociais e semióticas da escrita em uma turma de educação infantil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.33, n.89, p.91-107, jan./abr., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a06v33n89.pdf> Acesso em 02/05/2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En: Castro-Gómez, Santiago; Grosfoguel Ramón(compiladores). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 9-46.

CAVALLEIRO, Eliane dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2003.

CHAMON, Magda. O instituído e o instituinte nos cursos de formação de professores: desafios da contemporaneidade. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 71-80, jan./jul. 2011. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 05/02/2023.

CHÁVEZ-MORENO, L. C. Critiquing Racial Literacy: Presenting a Continuum of Racial Literacies. **Educational Researcher**, 51(7), 2022, p. 481-488. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X221093365?icid=int.sj-abstract.similar-articles.7> Acesso em: 18/12/2024

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade** [online]. 2005, v. 26, n. 91. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200008> . Acesso em: 12/05/2020.

CRENSHAW, Kimberlé. et al. **Critical race theory: the key writings that formed the movement.** New York: The New Press, 1995.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344. Disponível em:

https://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/setembro2011/espanhol_artigos/cristovao.pdf Acesso em: 10/09/2022.

DALBEN, A. I. L. F. (Org.) **Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/Game, 2000.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A Literatura Infantil Contemporânea e a Temática Étnico-Racial: Mapeando a Produção. Anais do 16º. Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, Unicamp, jul. 2007, p. 01-10 Disponível em: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem08pdf/sm08ss12_06.pdf. Acesso em 14/09/21.

DELGADO, Richard. **Critical race theory: the cutting edge**. Philadelphia: Temple University Press, 1995.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Critical race theory: an introduction**. New York and London: New York University Press, 2001.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís S. Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 81 – 108.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgar (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, p. 24-32. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em: 10/12/2021.

ERICKSON, Frederick. Some approaches to inquiry in school-community ethnography. **Anthropology & Education**, volume VIII, number 2, May, 1977, p. 58 – 69. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3216407> Acesso em: 03/01/2021.

FAZENDA, Ivani C. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas, Papirus, 1995.

FERREIRA, Cláudia Silva. **A Escola Plural anos depois: a voz de gestores e docentes**. UFMG/FaE, 2009. 131 f. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben. Bibliografia: f. 123-125. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-92QLAY> Acesso em: 30/04/2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Gabriel R.; SANTOS, Deivid A. dos. Desigualdades educacionais: discutindo o fracasso escolar de estudantes negros. **Educação Em Foco**, ano 26, n. 49 – Mai./Ago. 2023, p. 1-26. Disponível em: <https://doi.org/10.36704/eef.v26i49.6929> Acesso em 05/02/2024.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GARCIA, Carlos M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 3. Ed. New York: Routledge, [1990] 2007.

GIDDENS, Anthony. **The constitution of society: outline of the theory of structuration**. Berkeley: University of California Press, 1984.

GOMES, Nilma L. Educação em Belo Horizonte: um movimento aberto à diversidade?. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, p. 39-54, dez. 1997. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46981997000200005&lng=pt&nrm=iso . Acessos em 04/05/2024.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 27, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971> . Acesso em: 4 mar. 2023.

GOMES, Nilma L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma L. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma L. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, J.; MALDONATO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020, p. 223 - 246.

GOMES, Nilma L.; SILVA, Petronilha B. G. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Nilma L.; JESUS, Rodrigo E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GOODY, Jack. **Literacy in traditional societies**. Cambridge: University Press, 1968.

GREEN, Judith; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**, v. 181, p. 202, 1997.

GREEN, J.; WALLAT, Cynthia. Mapping instructional conversations – A sociolinguistic ethnography. In: **Ethnography and Language in Educational Settings**, v. 5, p.161-205, 1981.

GREEN, Judith; BLOOME, David. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. **Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts**, v. 181, p. 202, 1997.

GREEN, J.; FRANQUIZ, M.; DIXON, C. The myth of the objective transcript: Transcribing as a situated act. *TESOL Quarterly*, 31 (1), 1997, p 172-176.

GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, n. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GREEN, J. L.; CASTANHEIRA, M. L. Etnografia interacional como uma lógica de investigação dos processos de construção de oportunidades para aprendizagem. **Educação em Revista**, v. 20, n. 42, p. 13–79, 2005.

GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies: Studies in Interactional Sociolinguistics**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John J.; BERENZ, Norine. Transcribing conversational exchanges. In: EDWARDS, Jane A.; LAMPERT, Martina. **Talking data: transcription and coding in discourse research**. New Jersey: New Lawrence Erlbaum, 1993.

HALL, Stuart. Quando foi o Pós-colonial? Pensando no limite. In: HALL, S. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**, Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 95-120, 2003.

HEATH, Shirley B. Ethnography in education: defining the essentials. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (Org.). **Children in and out of school**. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982, p.33-55. (Language and ethnography series; v.2). Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED216554.pdf> Acesso em 15/05/2023.

HEATH, Shirley B. **Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms**. 1. ed. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1983.

hooks, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução: Cippola, M.B. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

HEATH, Shirley B.; STREET, Brian V. Taking Note of History and Writing Ethnography. In: HEATH, S. B.; STREET, B. V. **On ethnography approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2008, p. 110-128.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

LADSON-BILLINGS, Gloria; TATE, William, F. Toward a critical race theory of education. **Teachers College Record**, v. 97, n. 1, p. 47-68, 1995. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358471863_Toward_a_Critical_Race_Theory_of_Education Acesso em: 10/09/2020.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education. **Qualitative Studies in Education**, v. 11, n. 1, p. 7-24, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233153707_Just_What_is_Critical_Race_Theory_and_What's_It_Doing_in_a_Nice_Field_Like_Education Acesso em: 10/09/2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LILLIS, Theresa. Ethnography as method, methodology, and "Deep Theorizing": Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, volume 25, n.3, Jul. 2008, p. 353–388. Disponível em: https://www.personal.kent.edu/~rcraig2/65012/Articles/Lillis_WC_2008.pdf Acesso: 02/07/2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. pp. 127-167. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. Disponível em: <https://ram-wan.net/restrepo/decolonial/17-maldonado-colonialidad%20del%20ser.pdf> Acesso em: 08/09/2021.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental. Um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Edições, 2014.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005, p. 33-49. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/> Acesso em: 10/12/2021.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf Acesso em: 10/12/2021.

MIRANDA, Glaura Vazques de. Escola Plural. **Estudos Avançados** 21, n.60, 2007, p. 61-74. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jFL6Wn76Qr6RhmsrbDsxRxk/> Acesso em: 02/05/2024.

MITCHELL, J.C. Typicality and the case study. In: R. Ellen (ed.) **Ethnographic research: A guide to general conduct**. New York: Academic Press, 1984, p. 238-241.

MOSLEY, M. That really hit me hard: moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. **Race, ethnicity and education**, v. 13, n. 4, p. 449-47, December 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254335508_'That_really_hit_me_hard'_Moving_beyond_passive_anti-racism_to_engage_with_critical_race_literacy_pedagogy Acesso em: 01/11/2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele: Superando o racismo na escola. Texto de apresentação. In: Munanga, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15 - 20.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Ladislau R. do. Desigualdade racial e fracasso escolar de estudantes negras e negros. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v.4, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333443302_Desigualdade_racial_e_fracasso_escolar_de_estudantes_negras_e_negros . Acesso em: 02/02/2024.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

OLSON, David. From utterance to text. The bias of language in speech and writing. **Havard Educational Review**, v. 47. n.3, p. 257-281, 1977. Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/47/3/257/31162/From-Utterance-to-Text-The-Bias-of-Language-in> Acesso em: 15/11/2020.

ONG, W. **Orality and literacy. The technologising of the word**. Londres: Methuen, 1982.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/932/844/3069> Acesso em 03/02/2024.

PEREIRA, Maria Cristina O. **A participação da comunidade na implementação do Programa Escola Plural**. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) — Escola de Governo, Fundação João Pinheiro, 2002. Orientadora: Dalila Andrade Oliveira. 128 f.: il.

PHILIPS, Susan U. Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children ill Community and Classroom. In: Cazden, C.; Hymes, D.; John Y. (Eds.). **Functions of Language in the Classroom**. New York: Teachers College Press, 1972.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINTO JUNIOR, Carlos G. **Black Lives Matter [manuscrito]: efeitos e sentidos da Teoria Racial Crítica na sala de aula de língua inglesa da escola pública**. 2020. 143 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33904/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%2c%20PINTO%2c%20JR.%202020.pdf> Acesso em: 10/12/2023.

PIZA, Edith Silveira P. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, A. S. A.; HUNTLEY, L. (Orgs.) **Tirando a Máscara: Ensaios sobre Racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 97-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. P. 227-278. Disponível em:

http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf U. Acesso em 12/10/2021.

REZENDE ALCANFOR, Lucilene; PANIZZOLO, Claudia. Decolonialidade na literatura infantil e juvenil: uma nova história a ser contada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 23, p. 1–18, 2025. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/839>. Acesso em: 18 maio. 2025.

ROGERS, Rebecca; MOSLEY, Melissa. Racial literacy in a second-grade classroom: Critical race theory, whiteness studies, and literacy, **Reading Research Quarterly**, v. 41, n. 4. oct./nov./dec. p. 462-465, 2006. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/250055424_Racial_Literacy_in_a_Second-Grade_Classroom_Critical_Race_Theory_Whiteness_Studies_and_Literacy_Research Acesso em: 1/11/2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Júlio Groppa. **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

ROSEMBERG, Fulvia. Criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 11-46. Disponível em: <https://www.scirp.org/> Acesso em: 5 mar. 2021.

SACRISTAN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A.F. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 82-112.

SALGADO, Jefferson. T.; GONÇALVES, Paula Wellen B. O Racismo e a Criança Negra na Educação Infantil. **Revista Letra Magna**, [S. l.], v. 19, n. 33, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/article/view/2289>. Acesso em: 2 mar. 2024.

SANTOS, Boaventura de S.; ARAÚJO, Sara; BAUMGARTEN, Maíra. As Epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, no 43, set/dez 2016, p. 14-23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Y3Fh6D3ywMCFym4wMFVdzsq/?lang=pt>

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php> Acesso em: 03/05/2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Allyne Andrade. **Uma teoria crítica racial do direito brasileiro: aportes teóricos e metodológicos sobre direito e raça**. 2019. Tese (Doutorado em Diretos Humanos) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2140/tde-14082020-113923/pt-br.php> Acesso em: 10/12/2023.

SILVA, Ítalo Viegas da. **Igualdade e diferenças: a aplicação do princípio da igualdade no julgamento de demandas que versem sobre desigualdades de gênero, raça e sexualidade**. 2023. 145 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023. Disponível em: <http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/4691#preview-link0> Acesso em: 10/08/2024.

SKERRETT, A. English teacher's racial literacy knowledge and practice, **Race Ethnicity and Education**, v. 14, n.3, p. 313-330, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254335095_English_teachers'_racial_literacy_knowledge_and_practice Acesso em: 01/11/2020.

SKUKAUSKAITE, A. **Transcribing as analysis: logic-in-Use in entextualizing interview conversations**. Londres: SAGE Research Methods Cases, 2014.

SOUZA, Ana Lúcia S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOARES, Magda B. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173,

dez. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.294> Acesso em: 15/01/2021.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o sulbaterno falar?** Tradução de Sandra R. G. Almeida, Marcos P. Feitosa, André P. Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, [1942] 2014.

SPRADLEY, James.P. Ethnographic Research. In: Spradley, J. **Ethnographic Interview**. EEUU: Harcourt, 1979, p. 3-16.

SPRADLEY, James.P. **Participant observation**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. New York: Pearson Education Limited, 1995.

STREET, Brian V. What's new in literacies studies? Critical approaches to literacy in theory and practices. **Current Issues in Comparative Education**, Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, 2003. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/What%27s-%27new%27-in-New-Literacy-Studies-Critical-to-in-Street/8a11bc665e03e448aac6c99c4ee58193f62088cd> Acesso em: 09/11/2020.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. **Discursos e práticas de letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69 - 92.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. São Paulo: Pontes, 1988.

TWINE, France W. A white side of black Britain: the concept of racial literacy. **Ethnic and Racial Studies**, 27:6, 2004, pg. 878-907. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248995274_A_White_Side_of_Black_Britain_The_Concept_of_Racial_Literacy Acesso em: 15/11/2020.

TWINE, France W.; STEINBUGLER, Amy C. The gap between whites and whiteness: interracial intimacy and racial literacy. **Du Bois Review: Science Research on Race**, Sep. 2006, p. 341-363. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231775543_The_gap_between_whites_and_whiteness_Interracial_Intimacy_and_Racial_Literacy Acesso em: 04/12/2020.

VALADARES, Juarez Melgaço. **A escola plural**. São Paulo: s.n., 2008. Tese (Doutorado – Programa de Pós Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

VASCONCELOS, Celso S. **Planejamento: projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 2000.

VIEIRA, Enilton F. **Lei n. 12.711/2012: trajetória histórica, limites da ação afirmativa e aplicabilidade na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP (2013 a 2020)**. Orientadora: Piedade Lino Videira. 2022. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2022. Disponível em: <http://repositorio.unifap.br/jspui/handle/123456789/869> Acesso em: 10/12/2023

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2009, p. 12 – 39.

ZAMORA, Hernández G. De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. **Íkala**, Medellín, v. 24, n. 2, p. 363-386, Aug. 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-34322019000200363&lng=en&nrm=iso Acesso em: 30/04/2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa; revisão técnica: Nalú Farenzena. Porto Alegre: Penso, [1998], 2014

ZAVALA, La escritura académica y la agencia de los sujetos. In: Cuadernos Comillas. **Revista Internacional de Aprendizaje del Español**, monográfico 1, p. 52-66, 2011. Disponível em: <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2017/03/u1-obligatoria-zavala.pdf> Acesso em: 08/06/2021.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante, _____

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa **Práticas de letramento na formação docente para o antirracismo nos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte** que será desenvolvida por mim, Andrea Cristina Ulisses de Jesus, no curso de doutorado, e sob orientação da professora Dra. Maria Lúcia Castanheira. Neste estudo, pretendemos analisar como as práticas de letramento e uma educação antirracista estão articuladas na formação de professores implementada pelos NERER.

O motivo que nos leva a pesquisar essa questão é, principalmente, compreender como esse novo paradigma do trabalho com a diversidade étnico-racial, que vem sendo demandado dos currículos, a partir das diretrizes das políticas de promoção de igualdade racial, se reflete nas práticas de letramentos desenvolvidas nos processos de formação docente para o trabalho com a questão racial, e pode afetar os letramentos, no sentido de promover mudanças. Acreditamos que dentre os benefícios que esse estudo possa trazer, está a possibilidade de compreender o papel dos letramentos no contexto da luta antirracismo. Espera-se também, fomentar no campo educacional, o debate sobre a existência de práticas de letramento diversas e sua contribuição no redimensionamento de políticas de letramento e ações didáticas antirracistas.

Estamos te convidando como **integrante da coordenação ampliada dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais – NERER - que atua na formação de professores** para o trabalho com a temática étnico-racial. Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar este Termo de Consentimento. Sua participação será através de entrevistas etnográficas, trocas de experiências e conversas informais sobre suas atividades diárias, expectativas e desafios enfrentados nos processos de formação. Essas interações ocorrerão nos locais onde são realizadas as atividades inerentes ao seu trabalho e/ou em momentos que forem mais oportunos para cada participante. Nesta pesquisa, adotamos como perspectiva metodológica os princípios da pesquisa etnográfica, cuja coleta de dados consiste em realizar a observação participante, a entrevista etnográfica e o registro de notas de campo.

O processo de observação constitui-se de registros detalhados de atividades/ações, condutas, comportamentos, práticas, descrição da organização espacial, dentre outros, que possam auxiliar o pesquisador a compreender a cultura de trabalho instituída. Esses registros também poderão ser gravados em áudio e/ou vídeo, ou ainda fotografados, mediante a sua autorização prévia. Você também será convidado a participar de uma entrevista, com a finalidade de conhecer o trabalho realizado nos núcleos de estudos. Se estiver de acordo, pedimos que registre abaixo o tipo de procedimento a ser adotado nas entrevistas, conforme sinalizar abaixo:

- () Autorizo a gravação de áudio e vídeo e registro de imagens.
- () Autorizo apenas a gravação de áudio e vídeo.
- () Autorizo apenas a gravação de áudio.
- () Autorizo apenas a gravação de vídeo.
- () Autorizo apenas o registro de imagens.

Todo o material produzido durante a pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento, registros fotográficos e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação dos resultados deste estudo. Esse material será devidamente arquivado por um período de 05

anos em arquivos eletrônicos (*Pendrive e Hard Disk - HD*) pelas pesquisadoras e papéis serão arquivados em uma pasta, na residência da pesquisadora assistente. A pesquisadora irá tratar a identidade dos participantes da pesquisa com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma você será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

A sua participação neste estudo não terá nenhum custo e você não receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido pela pesquisadora.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em situações de interação, tais como possíveis desconforto pelo processo de observação e registro das atividades realizadas ou ainda desconforto e cansaço na realização das entrevistas, suscitado pelas perguntas, caso isso ocorra você poderá encerrar a entrevista, deixar de responder a pergunta ou responder em um outro momento que se sentir mais confortável. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou sensibilidade durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independentemente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Todas as ações da pesquisa serão comunicadas com antecedência para que você autorize sua realização ou tenha a opção de não autorizar ou interromper sua participação.

Ainda assim, caso haja danos decorrentes da pesquisa, as pesquisadoras assumirão a responsabilidade por eles. Esclarecemos ainda, que nos termos da Lei (Resolução 510, Capítulo II, Artigo 10 e Capítulo III, Artigo 6), você terá o direito de assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa, bem como ser indenizado caso seja prejudicado por esta pesquisa.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

TÍTULO DA PESQUISA: Práticas de letramento na formação docente para o antirracismo nos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Andrea Cristina Ulisses de Jesus

A entrevista etnográfica, de acordo com Spradley (1979)⁵⁹ é um tipo de evento de fala que se assemelha a uma conversa amigável. Desse modo, evita-se qualquer aspecto que possa prejudicar o estabelecimento de um clima de harmonia característico das conversas amigáveis, por esse motivo, não se define a priori, um tópico para a entrevista etnográfica. Novos elementos são introduzidos na interação de modo a auxiliarem os participantes a responderem como informantes. Considerando a abordagem etnográfica de pesquisa adotada neste estudo, o roteiro de perguntas propostos a seguir visa orientar a pesquisadora a introduzir, ao longo da entrevista, aspectos relativos ao conhecimento do informante a respeito da cultura institucional do grupo, sem desconsiderar que outros tópicos podem surgir no decorrer da interação dado a natureza mais livre da conversa e a possibilidade de abordar aspectos que não foram pensados antecipadamente.

I. Conversa inicial sobre a pesquisa e o objetivo da entrevista.

II. Criar um ambiente descontraído e de confiança.

III. Introduzir perguntas etnográficas, tais como:

1. Em relação a raça/etnia, como você se declara?
2. Desde quando você passou a fazer parte da equipe de formadores da SMED, o que te impulsionou a participar do grupo e como foi esse processo?
3. Em que ano começou o trabalho dos núcleos de estudos com a formação de professores para o trabalho com a diversidade étnico-racial. E o que possibilitou o desenvolvimento desse trabalho?
4. Qual o setor da SMED responsável pelos NERER, como isso ficou definido e que aspectos propiciaram essa definição?
5. Hoje, a equipe de formadores conta com quantos integrantes? Como a equipe é escolhida e como são definidas as funções de cada integrante da equipe?
6. Atualmente como acontece essa proposta de formação? Foi assim desde o início?
7. Quem participa das formações? Como esses participantes são escolhidos?
8. Como vocês se orientam para definir os tópicos ou temas a serem abordados na formação? Quais seriam as finalidades de se abordar esses tópicos ou temas?
9. Quais leituras e materiais de apoio têm auxiliado você para o estudo da temática e a estruturação do trabalho de formação dos professores?
10. Que tipo de textos seriam relevantes para se abordar o estudo das relações étnico-raciais?
11. Em relação às leituras, textos e materiais produzidos, como eles auxiliam nesse processo de formação dos professores da rede?
12. Quais as formas de divulgação que o setor utiliza para visibilizar as ações que são realizadas?
13. Quais são os pontos fortes que você elencaria sobre a formação e quais pontos você acredita que precisam ser melhorados?

⁵⁹ SPRADLEY, J. Interviewing an informant. In: SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. EEUU: Harcourt, 1979, p. 55-68.

14. Quais as expectativas do grupo de formadores em relação a formação e ao trabalho realizado?
15. Na sua percepção, como têm sido a formação para os professores da rede?
16. Em relação a inserção da temática nos currículos oficiais, você considera que as formações têm contribuído para esse debate? De que modo?
17. Considerando o período em que a Secretaria de Educação tem promovido a formação para o estudo das relações étnico-raciais, como você descreveria o trabalho com a temática antes e após as formações?
18. Quais são os principais desafios enfrentados pelo grupo de formadores, no processo de construção e realização da proposta de formação?