



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MARCELA SOUZA MACEDO SMIGURA

**“A MEMÓRIA DO NÃO DESEJÁVEL”: SENTIDOS HISTÓRICOS E
IDEOLÓGICOS DAS IMAGENS DO CADERNO “A CARA DO RACISMO NO
BRASIL”, ELABORADO POR PROFESSORES E PROFESSORAS DO MUNICÍPIO
DE SANTO ESTEVÃO - BA**

FEIRA DE SANTANA

2024

MARCELA SOUZA MACEDO SMIGURA

**“A MEMÓRIA DO NÃO DESEJÁVEL”: SENTIDOS HISTÓRICOS E
IDEOLÓGICOS DAS IMAGENS DO CADERNO “A CARA DO RACISMO NO
BRASIL”, ELABORADO POR PROFESSORES E PROFESSORAS DO MUNICÍPIO
DE SANTO ESTEVÃO - BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração: Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Professora Dr^a Gláucia Maria Costa Trinchão.

Coorientadora: Professora Dr^a Lívia Jéssica Messias de Almeida.

FEIRA DE SANTANA

2024

Ficha catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

Smigura, Marcela Souza Macedo
S645m “A memória do não desejável”: sentidos históricos e ideológicos das
imagens do caderno “A cara do racismo no Brasil”, elaborado por
professores e professoras do município de Santo Estevão - BA / Marcela
Souza Macedo Smigura. - 2024.

187f. : il.

Orientadora: Gláucia Maria Costa Trinchão
Coorientadora: Lívia Jéssica Messias de Almeida

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana.
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Racismo. 2. Educação antirracista. 3. Imagens. 4. Ideologias.
5. Análise do discurso. I. Trinchão, Gláucia Maria Costa, orient. II.
Almeida, Lívia Jéssica Messias de, coorient. III. Universidade Estadual
de Feira de Santana. IV. Título.

CDU: 37:323.12



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MARCELA SOUZA MACEDO SMIGURA

“A MEMÓRIA DO NÃO DESEJÁVEL”: SENTIDOS HISTÓRICOS E IDEOLÓGICOS DAS IMAGENS DO CADERNO “A CARA DO RACISMO NO BRASIL”, ELABORADO POR PROFESSORES E PROFESSORAS DO MUNICÍPIO DE SANTO ESTEVÃO - BA. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 25 de março de 2024


Prof/a. Dr/a. Gláucia Maria Costa Trinchão Orientador/a – UEFS


Prof/a. Dr/a. Livia Jessica Messias de Almeida Coorientador/a – UFS


Prof/a. Dr/a. Mirian Sumica Carneiro Reis Primeiro/a Examinador/a - UNILAB


Prof/a. Dr/a. Raquel Cruz Freire Rodrigues Segundo/a Examinador/a - UEFS

RESULTADO: APROVADA

À minha irmã Mariana (*in memoriam*) minha maior saudade.

AGRADECIMENTOS

Irei resumir esses dois anos de pesquisa e estudo como um bálsamo: a pesquisa veio me mostrar que “Somos únicas e somos todas! Juntas somos matripotência capaz de transformar seda em ouro” (Conto afrodiáspórico Abayomi).

Celebro a todas as presenças da minha caminhada, aqueles e aquelas que se encantaram: Inês, Maria, Alício, Estevão (avós), Mariana (irmã), Edmundo (painho), Marlene (tia), Iracema (sogra), Dr. Pedro (sogro).

Aos que estão comigo nessa vida, sendo uma rede de apoio: a minha mãe Graça; irmã Bruna e, principalmente, aos meus filhos Pietra e Pedro Neto, e ao meu esposo Pedro Smigura Júnior que sempre estão ao meu lado, custe o que custar.

Agradeço a paciência pela minha ausência em muitos momentos, aos cunhados (Renato, Paulo, Robson) e cunhadas (Francisca (*in memoriam*), Casemira, Denise) da família Smigura, sobrinhos (Paulo Júnior, João, Catharina, Pedrinho, Joaquim, Bárbara), e não poderia esquecer da tia/irmã Celice, que me apresentou a profissão de professora tão cedo.

Não poderia deixar de mencionar a Rede Municipal de Ensino de Santo Estevão, à qual pertenço como professora. Através dos(as) seus(suas) professores e professoras, tive em mãos os Cadernos de Atividades Remotas que subsidiaram este estudo com suas imagens e textos. Vocês são exemplos de audácia, por ensinarem em tempos de pandemia sobre o racismo pulsante e vigente.

Aos colegas de profissão, que deram as mãos para uma educação antirracista no município. Agradeço à Mestra Nayara Cardoso, parceira na luta e nos estudos; a amiga e parceira de tempos de gestão, Valdinéia Araújo; aos colegas do Mestrado, em especial, Antônia, que me apresentou a solidariedade em tempos tão difíceis; à turma riquíssima de Cultura, linha 3, do Mestrado Acadêmico em Educação da UEFS, que me empolgou a transgredir e solidificar as discussões raciais.

Toda a minha gratidão e respeito à orientadora, Professora Gláucia Maria Costa Trinchão, que ficará marcada sempre em minha vida, pois me ensinou a ter autonomia e confiança na pesquisa e escrita.

À coorientadora de vários encontros, a Professora Livia Jéssica Messias de Almeida, tão jovem e tão cheia de sabedoria; à professora Suely Souza, pelas direções ainda no projeto e parceria em publicações.

Tenho pessoas que assumiram papéis de família, como o amigo Jackson Marinho, a quem agradeço pela incansável dedicação a minha pessoa desde os tempos de gestão na Auta Pereira de Azevedo, escola em que fui diretora escolar.

Por fim, agradeço ao corpo docente do Mestrado, Professores Ivan Faria, Antônio Almeida, Pedro Rios, e Eduardo Miranda, da decolonialidade.

Agradeço a Deus e ao Sagrado que formam a minha ancestralidade de mulher negra.

Amém e Axé!

PROVÉRBIOS AFRICANOS

Quando não souberes para onde ir, olha para trás e saiba pelo menos de onde vens.

Mesmo o leito seco de um rio ainda guarda o seu nome.

Uma chama não perde nada ao acender outra chama.

Quando você segue as pegadas dos mais velhos, aprende a caminhar com eles.

Só quando uma árvore cai, alcançamos todos os seus galhos.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou analisar as imagens e textos do Caderno de Atividades Remotas, especificamente os da terceira edição, cujo tema foi “A cara do racismo no Brasil”, em um somatório de seis edições. Os Cadernos se configuraram como materiais didáticos construídos por professores e professoras do município de Santo Estevão-BA, e foram feitos com o objetivo de levar a aprendizagem em tempos de suspensão das atividades presenciais devido ao contágio do vírus da COVID-19, no ano de 2020, marcado por decretos que suspenderam as aulas em todo o território baiano. É importante destacar que esta pesquisa é qualitativa; e como subsídio metodológico de tratamento das imagens e textos, adotou-se a Análise do Discurso. Nesse sentido, foi engendrada uma análise a partir dos elementos sócio-históricos e ideológicos, sujeito, ideologia e discurso, tecendo diálogos com Eni Orlandi, Foucault e Pêcheux, tratando as diferentes materialidades discursivas a respeito do racismo e seus tentáculos, identificando seus agentes e a disposição dos discursos raciais. Para a análise dos discursos raciais, utilizamos um arcabouço teórico pautado em autores negros e negras, como Grada Kilomba, Kabenguele Munanga, Nilma Lino Gomes, bell hooks, Franz Fanon, Silvio Almeida e outros(as) teóricos(as) que ajudaram nas abordagens de raça, discriminação, preconceito e racismo. Na análise imagética, percebemos que o material se constitui como importante documento de pesquisa servindo de parâmetro para ações que contemplem uma educação antirracista. Mas, por outro lado, foram perceptíveis a necessidade do trabalho a partir da Lei 10.639/03 e a importância do letramento imagético para a formação de professores devido ao uso de imagens sustentadas por textos teóricos. Podemos concluir que as imagens selecionadas pelos professores e professoras para contemplar o ato de ensinar sobre o racismo são importantes, pois disseminam as representações positivas que valorizam a pessoa e a cultura negras, e têm como princípio a quebra de estereótipos do negro e da negra na sociedade brasileira, constituindo-se como positivas para a educação antirracista.

Palavras-chave: racismo; educação antirracista; imagens; ideologias; análise do discurso.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the images and texts from the textbooks used in remote activities, specifically those from the third edition, whose theme was “The face of racism in Brazil”, from a total of six editions. The textbooks were defined as teaching materials created by teachers from the city of Santo Estevão-BA, and were made with the intention of providing learning in times of face-to-face activities suspension due to the contagion of the COVID-19 virus, in the year 2020, marked by decrees that suspended classes throughout all the territory of Bahia. It is important to highlight that this research is qualitative; and Discourse Analysis was adopted as a methodological subsidy for processing images and texts. In this sense, an analysis was generated based on socio-historical and ideological elements, subject, ideology and discourse, weaving dialogues with Eni Orlandi, Foucault and Pêcheux, treating the different discursive materialities regarding racism and its tentacles, identifying its agents and the disposition of racial discourses. For the analysis of racial discourses, we used a theoretical framework based on black authors, such as Grada Kilomba, Kabenguele Munanga, Nilma Lino Gomes, bell hooks, Franz Fanon, Silvio Almeida and other theorists who helped in the approaches to race, discrimination, prejudice and racism. In the image analysis, we realized that the material constitutes an important research document, serving as a parameter for actions that include anti-racist education. But, on the other hand, the need for work based on Law 10.639/03 and the importance of imagetic literacy for the teachers formation were noticeable due to the use of images supported by theoretical texts. We can conclude that the images selected by the teachers to contemplate the act of teaching about racism are important, as they disseminate positive representations that value the black people and black culture, and have as principle the breaking of stereotypes of black men and women in the Brazilian society, constituting themselves as positive aspects for an anti-racist education.

Keywords: racism; anti-racist education; images; ideologies; speech analysis.

LISTA DE FIGURAS E FOTOGRAFIAS

Figura 1:	Caderno de Atividades Remotas.....	19
Fotografia 1:	Educação em tempos de pandemia.....	32
Fotografia 2:	Menina Negra com seu modelo de beleza: uma boneca branca.....	33
Figura 2:	Coletânea de poemas dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Santo Estevão.....	38
Figura 3:	Mapa Geográfico do Município de Santo Estevão.....	39
Figura 4:	Pesquisa sobre acesso tecnológico – Estudantes.....	43
Figura 5:	<i>Print</i> do espaço de planejamento do Caderno na plataforma <i>Google Classroom</i>	65
Figura 6:	<i>Print</i> da tela de postagem do plano de trabalho emergencial.....	66
Figura 7:	Atividade da Plataforma <i>Google Classroom</i> na turma de Gestores Anos Finais (Apresentação da proposta do Caderno de Atividades Remotas).....	67
Figura 8:	Procedimentos de estudo e produção dos estudantes.....	69
Figura 9:	Procedimentos de estudo e produção dos estudantes – Parte 2.....	71
Figura 10:	Caderno de linguagem 1: “O racismo no Brasil”.....	78
Figura 11:	Apresentação do tema “A cara do racismo no Brasil”.....	79
Figura 12:	Subdivisão do tema geral por escola dos Anos Finais para o Caderno “A cara do Racismo no Brasil”.....	82
Fotografia 3:	Retrato do esquecimento racial em casas de menores, início do Século XX.....	101
Figura 13:	Caderno de Exatas.....	110
Figura 14:	Propaganda da Dove (2007).....	112
Figura 15:	Ideologia do embranquecimento na história dos produtos de higiene.....	114
Figura 16:	Questões solicitadas aos alunos – Exatas.....	116
Figura 17:	Questões solicitadas aos alunos – Humanas.....	119
Figura 18:	Para começo de conversa.....	121
Figura 19:	O Racismo Reverso.....	123
Figura 20:	Campanha da UNICEF.....	126
Figura 21:	Estética do Caderno de Linguagens 1.....	128
Figura 22:	O racismo no Brasil.....	130
Figura 23:	Por uma infância sem racismo.....	131
Figura 24:	O mundo de Tayó.....	132

Figura 25:	Racismo e Infância.....	133
Figura 26:	Apresentação do Caderno de Linguagens 2.....	135
Figura 27:	Conceito de racismo.....	136
Figura 28:	Texto informativo	137
Figura 29:	Lendo, eu aprendo.....	138
Figura 30:	Fotografias de atletas negros(as).....	141
Figura 31:	Abismo social separa negros e brancos desde o parto.....	143
Figura 32:	Apresentação do Caderno de Exatas.....	145
Figura 33:	População que se declara preta sobe para 10,6% em 2022.....	147
Figura 34:	“A bota”	149
Figura 35:	Karol Conká.....	152
Figura 36:	Questões sobre a música “Bate a poeira”.....	154
Figura 37:	Parte 1 – Caderno de Humanas.....	157
Figura 38:	Fonte 1 – Racismo Reverso.....	158
Figura 39:	Fonte 2 – Racismo Reverso.....	160
Figura 40:	Parte 2 - Fonte 3 – Racismo Estrutural.....	163
Figura 41:	Parte 3 – Caderno de Humanas – Intolerância Religiosa.....	164
Figura 42:	Parte 2 – Fonte 6 – Intolerância Religiosa.....	167
Figura 43:	Editorial do Caderno “A cara do Racismo no Brasil”.....	186

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1 -	Dados da população por cor ou raça.....	40
Gráfico 1 -	Pesquisa sobre a quantidade de aparelhos de celular que acessam a <i>internet</i>	44
Gráfico 2 -	Pesquisa sobre a quantidade de aparelhos de celular em casa com <i>internet</i>	45
Gráfico 3 -	Sobre o uso do celular de propriedade do(a) aluno(a).....	46
Gráfico 4 -	Sobre ter computador ou <i>notebook</i>	47
Gráfico 5 -	Sobre acesso à <i>internet</i> através de computadores, <i>tablets</i> , <i>notebooks</i>	48
Gráfico 6 -	Sobre sinal de <i>internet</i>	48
Gráfico 7 -	Tipos de rede de dados móveis.....	49
Tabela 2 -	Composição racial dos alunos (as) da Rede Municipal de Ensino de Santo Estevão.....	59

LISTADE QUADROS

Quadro 1 -	Quantitativo de escolas e de alunos atendidos em 2023.....	52
Quadro 2 -	Mapa de matrícula 2020-2023.....	53
Quadro 3 -	Quantitativo de Professores da Rede Municipal de Ensino.....	55
Quadro 4 -	Quantitativo de outros profissionais que atuam na Educação em Santo Estevão.....	56
Quadro 5 -	Ações do Plano Institucional “Educação, mobilizando uma Rede de Saberes em Tempos de Covid-19”.....	60
Quadro 6 -	Temas do Caderno de Atividades Remotas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no ano de 2020.....	76
Quadro 7 -	Temas elaborados por área de conhecimento dos 6º e 7º anos.....	84
Quadro 8 -	Temas elaborados por área de conhecimento dos 8º e 9º anos.....	84
Quadro 9 -	Caderno Edição 3 - Matemática e Ciências.....	109
Quadro 10 -	Caderno Edição 3 – Caderno Humanas (Agricultura, Cultura Popular, Geografia, História).....	120
Quadro 11 -	Caderno Edição 3 – Caderno Linguagens 1 (Língua Portuguesa, Artes, Redação).....	129
Quadro 12 -	Caderno Edição 3 – Caderno Linguagens 2 (Educação Física e Artes).....	136
Quadro 13 -	Caderno Edição 3 – Caderno Exatas (Matemática, Ciências).....	144
Quadro 14 -	Caderno Edição 3 – Linguagens 2 – 8º/9º Anos (Educação Física e Artes)....	148
Quadro 15 -	Caderno Edição 3 – Caderno Linguagens 1 – 8º/9º Anos (Port./Redação/Inglês).....	153

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)
AD	Análise do Discurso
ADF	Análise do Discurso de Linha Francesa
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CBF	Confederação Brasileira de Futebol
CEB	Conselho Estadual de Educação Básica
CME	Conselho Municipal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONGEMAS	Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social
CONASEMS	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
COVID-19	Corona Virus Disease
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
FD	Formações Discursivas
FLISE	Festa Literária de Santo Estevão
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MPB	Música Popular Brasileira
PMSE	Prefeitura Municipal de Santo Estevão
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
REDA	Regime de Direito Administrativo
SEDUC	Secretaria de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 O QUE ME FAZ ESCREVER É O QUE ME AFETA: MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	31
1.1 SANTO ESTEVÃO: “A MÃO QUE PLANTA É A MÃO QUE ESCREVE”.....	37
1.2 QUANDO TUDO COMEÇOU: “EDUCAÇÃO MOBILIZANDO UMA REDE DE SABERES EM TEMPOS DE COVID-19”.....	41
1.3 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ESTEVÃO.....	52
1.3.1 O <i>Google Classroom</i>: plataforma de colaboração e socialização do Caderno de Atividades Remotas.....	63
1.3.2 Estratégias imagéticas no planejamento do Caderno de Atividades Remotas.....	68
2 OS CADERNO DE ATIVIDADES REMOTAS: A CARA DO RACISMO NO BRASIL.....	74
2.1 O CADERNO “A CARA DO RACISMO NO BRASIL” E O CENÁRIO DO RACISMO DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS: “NÃO CONSIGO RESPIRAR”.....	80
2.1.1 Histórias e memórias: racismo, material didático e discursos.....	85
2.1.2 A construção da imagem do(a) negro(a) nos materiais didáticos no Brasil.....	92
2.1.3 A educação das relações étnico-raciais no município de Santo Estevão-Ba no Referencial Curricular dos Anos Finais.....	98
3 ANALISANDO OS SENTIDOS HISTÓRICOS DAS IMAGENS QUE FALAM SOBRE O RACISMO NO BRASIL.....	101
3.1 RACISMO ATRAVÉS DAS IMAGENS: O PONTAPÉ INICIAL.....	107
3.1.1 Nossa! Racismo reverso é isso aí! Discussão do racismo em uma sociedade racista.....	119
3.1.2 Por uma infância sem racismo.....	125
3.1.3 Abismo Social separa negros e brancos desde o parto.....	142
3.1.4 "A Bota", de Carlinhos Brown	148
3.1.5 Karol ConKá: "Bate a Poeira"	151
3.1.6 “Are we free like we want to be. Tell me are we free like we want to be” (“Somos livres como queremos ser. Diga-me, somos livres como queremos ser?”).....	156
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RACISMO SE CONSTITUI EM DIFERENTES	

MATERIALIDADES DISCURSIVAS.....	169
REFERÊNCIAS.....	175
APÊNDICE.....	185
ANEXO.....	186

INTRODUÇÃO

É impossível falar sobre história única sem falar sobre poder. Há uma palavra da língua igbo de que sempre me lembro quando penso nas estruturas de poder do mundo, e a palavra é *nkali*. Trata-se de uma expressão que pode ser traduzida como “maior do que o outro”. Como o mundo econômico e o político, histórias também são definidas pelo princípio do *nkali*. A forma como são contadas, quem as conta, quando e quantas histórias são contadas, tudo depende do poder. Poder é a habilidade não só de contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa (Adichie, 2019, p. 22).

Nas palavras de Chimamanda Adichie (2019), é necessário contar as versões da história daqueles(as) que não puderam aparecer, uma vez que os contadores universais se mantiveram na perspectiva de preservar apenas uma história única. Esse fragmento do texto de Adichie faz um convite, sob a égide do poder ancestral, a voltarmos os olhos para o passado, o que é um ensinamento africano – a Sankofa¹, simbologia africana que contesta a versão eurocêntrica dos homens e mulheres escravizados(as), como também traz os saberes de um continente diverso, o olhar para trás.

Ao mencionar a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, tivemos como intuito estabelecer uma relação estreita da escrita desta pesquisa com o que a autora chama do perigo de uma história única. Isso foi feito a partir do momento que contestamos a democracia racial, um dos pilares da construção da nacionalidade republicana brasileira no Século XIX. Fizemos isso através da análise dos sentidos das imagens que denunciam o racismo em um material didático construído no período pandêmico no município de Santo Estevão-BA.

Nossa escrita reflete o viés de uma educação descolonizadora², aquela que nos remete a um princípio, um convite: “[...] a memória e a ancestralidade como fundamentos políticos e práticas de saber dos seres marcados pelo desvio existencial e pela subordinação do modelo dominante são as matrizes e a motricidade para uma educação que transgrida os limites do cânone” (Rufino, 2021, p. 24). Através da educação descolonizadora, transgredimos ao perigo do eurocentrismo como único saber a ser ensinado. No “virar” para outras histórias, encontramos caminhos que nem sempre nos agradam, mas que precisamos rememorar-los. A

¹ A Sankofa é um símbolo de lembrança da história afro-americana e afro-brasileira. Ademais, ela recorda os erros do passado para que eles não sejam cometidos novamente no futuro. Isto é, representa a volta para adquirir conhecimentos do passado e a sabedoria (Gonzalez, 2019).

² Rufino (2021) nos dá as diretrizes do que seja uma educação descolonizadora: “A educação como ato de descolonização entende a cura não como um apagamento da dor, mas como um cuidado que redimensiona os vazios que existem em nós, resultado de quebrantos que nos foram postos” (Rufino, 2021, p. 31).

expressão “A memória do não desejável” que inicia o título deste estudo faz referência ao racismo, esse tentáculo vivo na constituição e formação do Estado brasileiro.

Aqui recorreremos à noção de sentido: os sentidos que representam as imagens sobre o racismo terão na análise discursiva de Pêcheux o apoio necessário para compreender que um material didático que fala sobre o racismo no Brasil vai de encontro às dores de um passado de violência, exclusão, luta de homens e mulheres em busca da liberdade. E que, no pós-abolição, sentiram os ardores da diferenciação da cor da pele, do ser negro(a), em um país que herda do colonialismo a caracterização de seres humanos através da etnia, da raça, e que não constrói a liberdade como condição de vida.

A “memória do não desejável” traz os sentidos históricos e ideológicos produzidos pelo racismo; mas, como o sentido sempre pode ser outro, discutimos a linguagem como não neutra através dos estudos pautados na Análise de Discurso pecheutiana, apoiadas em Eni Orlandi e nos estudos foucaultianos.

O Caderno da edição 3, cujas imagens foram o foco metodológico da análise do racismo, foi nomeado como a “A cara do racismo no Brasil”: esse nome foi a escolha possível para discutir o legado dos 300 anos de Escravidão do Brasil, na perspectiva da desconstrução do mito da democracia racial.

Devido ao tema “A cara do Racismo no Brasil”, necessitamos ir ao encontro das memórias, aquelas que nem sempre são as que desejamos, mas as que nos explicam, diante dos fatos históricos, sociais e políticos, a formação desse material didático que se propôs a estampar o racismo no Brasil.

A preparação do Caderno veio em pleno auge da pandemia, entre os meses de junho e julho, no contexto da *Black Lives Matter* (Vidas Negras Importam ou Vidas Negras Contam)³, movimento que ganhou força no ano pandêmico de 2020, diante da morte de um homem negro americano, George Floyd⁴, enquanto aqui no Brasil a intervenção policial vitimava jovens e

³ Sobre o Black Lives Matter (BLM), o G1 que é um *site* de reportagem da Globo.com, publicou uma matéria proveniente do BBC NEWS, em que informa que o BLM surgiu do engajamento de três mulheres negras, que através das suas redes sociais lançaram a frase como protesto. “Em 2013, quando George Zimmerman, homem acusado de matar o adolescente negro Trayvon Martin, foi considerado inocente na Justiça, Alicia Garza fez uma postagem indignada no Facebook. Seu texto, em que ela dizia estar passando por um luto, incluía a frase “black lives matter”. Foi uma faísca.” Logo as amigas transformaram a “#blacklivesmatter” em uma página das redes sociais, a *hashtag* remonta não só aos conflitos que vitimizam fatalmente os(as) negros(as), nos Estados Unidos; aqui no Brasil, em 2020, ganhou a dimensão proporcional ao valor da *hashtag* (G1 Mundo, 2020).

⁴ “Big Floyd”, como era conhecido pelos amigos, tinha como marca nas redes sociais o uso da não violência. “No dia 25 de maio, George foi acusado de usar uma nota falsa para comprar cigarros e Derek (policial) foi chamado para cuidar do caso. O último suspiro de George Floyd foi gravado por diversos civis e as imagens ficaram gravadas na história...” (Malva, 2020).

crianças negras, repercutindo principalmente nas redes sociais.⁵ Mais uma memória do que o racismo causa, a morte de pessoas negras pelas mãos do Estado.

Para o Estado servir à luta antirracista, conforme Devulsky (2021, p. 20), “[...] a luta política não pode encerrar-se no âmbito da legalização, pois o direito civil que confere status de sujeito de direito à mulher e ao negro é o que mantém os privilégios daqueles que gozam dos benefícios de acumulação do capital e de seu entesouramento individual”. É necessário, portanto, que a luta de classes seja o motor para atacar a estrutura do Estado capital.

O Caderno de Atividades Remotas fez parte de uma ação pedagógica, e foram construídos por professores e professoras que, no contexto de pandemia, produziram e divulgaram, através da Secretaria de Educação, um material didático, estes cadernos podem ser reconhecidos como um instrumento pedagógico que permitiu a continuidade do ensino em momento de pandemia e o mais viável também, por que foi um instrumento de ensino elaborado para transmitir o saber (Bandeira, 2009), logo os cadernos de atividades remotas, substituíram em todo o ano de 2020, os livros didáticos, com notória importância para professores/as .

O contexto da pesquisa foi o período pandêmico, momento de isolamento social, início da realidade de uma educação em que as ferramentas digitais foram conhecidas e utilizadas para manter o vínculo necessário e obrigatório da educação. Os (As) autores(as) envolvidos(as) na produção do Caderno foram os(as) professores(as), coordenadores(as), secretaria de educação e seu corpo técnico-pedagógico, e estudantes. É importante ressaltar que esta pesquisa não tem o objetivo de analisar a participação desses(as) sujeitos(as), a intenção da pesquisa é documental.

O *design* do Caderno está apresentado logo abaixo, na Figura 1. Seu desenho diz sobre um momento de distanciamento, quando o uso de uma aparência que chamasse a atenção dos(as) alunos(as) foi bem ressaltado através dos textos imagéticos chamados *Cards*.

A proposta sinaliza que o campo de interação dos(as) alunos(as) seria no ambiente familiar, devido ao contágio do vírus da Covid-19. A mensagem “Fica em casa!” traz consigo a memória do hiato que foi a pandemia, uma passagem histórica no cenário mundial, mais uma memória relatada neste estudo, e que nos remete a um episódio tão recente que foi do incipiente contágio às vidas perdidas pela COVID-19 em todo o mundo. Assim, trazemos aqui mais uma memória do “não-desejável”.

⁵ O perfil das vítimas da letalidade policial no Brasil são homens, e 78,9% das vítimas são negras. A publicação, organizada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) destaca que os negros foram as maiores vítimas de policiais, correspondendo a 78,9% das 6.416 (seis mil, quatrocentas e dezesseis) pessoas mortas por policiais no ano passado. O número de mortos por agentes de segurança aumentou em 18 (dezoito) das 27 (vinte e sete) unidades da federação, revelando um espraiamento da violência policial em todas as regiões do país (Mello, 2021).

Figura 1: Caderno de Atividades Remotas



ANOS FINAIS
COORDENAÇÃO F. AO 9 ANOS

SECRETARIA DA
EDUCAÇÃO



SANTO ESTEVÃO
1910-1914 (CABOP)

DEPARTAMENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO
NÚCLEO DE ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

ESCOLA: _____

ALUNO@: _____

TURMA: _____ TURNO: _____

OLÁ QUERIDO ALUNO

Você está recebendo um bloco contendo atividades para serem realizadas em casa. Neste caderno existem atividades e sugestões de leitura, pensamento, reflexão, produção e até mesmo de interação com a sua família, colegas e amigos.

As atividades não estão organizadas por disciplinas, mas você, com certeza vai perceber que até as disciplinas se uniram nesse tempo de distanciamento. Elas serão percebidas nos textos, nas questões...

As atividades estão organizadas por CARDS (figurinhas que vão sinalizar o que é hora de fazer), que estarão no início de cada comando de atividade.



Atividade de leitura do material que for proposto pelo professor. Pode ser um texto, uma tabela, um gráfico, um link de vídeo, um link de reportagem, um mapa...



Atividade de REFLEXÃO do material que foi lido. É o seu grande momento de entender como o professor quer que você trate o material que ele produziu com tanto carinho para você.



Atividade de PRODUÇÃO. Aqui, você vai responder questões que o professor passou, resolver problemas matemáticos, escrever, desenhar, pintar, comentar, opinar, enfim, é aqui que você produz.



Esse é um espaço bem gostoso. É o momento que você vai mostrar pra sua família e seus amigos e colegas que você aprendeu. Neste espaço, você vai ser orientado a interagir, conversando com as pessoas.

ATENÇÃO
Mas muita atenção, por que você será avaliado.

Se você recebeu este caderno de atividades pela internet, faça tudo o que for pedido NO SEU CADERNO, fotografe suas produções e envie aos seus professores.

Mas se você recebeu impresso, tipo, se alguém foi na escola ou em algum lugar pegar, deve devolver neste mesmo lugar todo respondido.

O tema dessa primeira quinzena é CIÊNCIA E TECNOLOGIA

DESEJAMOS A VOCÊ UM BOM TRABALHO E FIQUE EM CASA

Fonte: Santo Estevão (2020b, p.1).

O interesse de pesquisa pelas imagens de um material didático sem fins mercadológicos se justifica por considerá-lo como uma escrita insurgente, que nos fez

problematizar esse interesse com as seguintes indagações: o que me⁶ move a estudar a proposta de uma educação étnico-racial através das imagens? Que ruídos me levaram a questionar um modelo posto de educação homogeneizadora e que há muito tempo, de forma curricular, ensinam quais são os padrões de sabedoria e beleza, construindo imagens estereotipadas de homens e mulheres negros(as), sobretudo nos livros didáticos? Quais identidades perpassaram por mim e que culminaram na escolha deste objeto de pesquisa?

Essas três indagações que ora apresento e que atravessaram a escolha do objeto de pesquisa pretendem responder o porquê das imagens do Caderno de Atividades Remotas dos Anos Finais do Ensino Fundamental do município de Santo Estevão terem sido escolhidas como objeto de pesquisa, considerando que essas imagens compõem um material didático que foi construído diante do contexto do ano de 2020 – ápice da disseminação do vírus da Covid-19 no Brasil e da suspensão das aulas em todo o território baiano.

A escolha da pesquisa com as imagens do Caderno dos Anos Finais (6º ao 9º ano) vem da minha atuação no acompanhamento do planejamento à execução desse material didático, possibilitado através da atuação na gestão de uma escola dos Anos Finais, durante o ano letivo de 2020/2021, contexto temporal desta pesquisa e do campo de formação complementar em estudos de imagens, realizado de forma *on-line*, que foi também uma característica desse cenário de pandemia⁷.

A disponibilidade de cursos virtuais foi uma demanda da educação em todos os segmentos no período pandêmico; e o ensino superior alavancou em oportunizar cursos de formação. Um deles foi essencial para a escolha da análise das imagens como proposta metodológica, o curso de extensão “Desenho, Educação e Livro Didático: Análises Históricas, Políticas e Imagéticas”, organizado pelo grupo de pesquisa Desenho e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, e ministrado pelas professoras: Ms. Denise dos Santos Almeida, Dr^a Gláucia Maria Costa Trinchão, Ms. Suely Santos Souza e Dr^a Livia Jéssica Messias de Almeida.

O curso foi essencial para problematizar o campo imagético dentro de obras didáticas, destacando a percepção de que a imagem de variados tipos precisa ser lida como parte da

⁶ O uso da primeira pessoa como destaque a atuação na educação municipal no contexto mencionado, e o uso recorrente das minhas memórias neste transcórreer.

⁷ No Brasil, por conta da epidemia de H1N1, que ocorreu no ano de 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer n. 19/2009, orientando as instituições de ensino sobre o cumprimento do calendário escolar em situações de saúde pública com interferência em suas rotinas (Brasil, 2009). Esse documento e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996), foram os documentos iniciais para a discussão e a proposição de orientações para a educação no contexto de pandemia da Covid-19.

comunicação entre o Desenho (com letra maiúscula para representar a área do conhecimento) e a Educação.

As imagens do Caderno de Atividades Remotas foram os dados desta pesquisa, que está inserida no âmbito da pesquisa documental, que se caracteriza como sendo “[...] um procedimento para a compreensão da realidade social e produção de conhecimento por meio da análise de variados tipos de documentos” (Kripka; Scheller; Bonotto, 2015, p. 55). Dessa forma, as imagens dos Cadernos de Linguagens (1 e 2), de Exatas e de Humanas que compõem o material “A cara do Racismo no Brasil” serão tratadas através da sua materialidade discursiva pautada em alguns princípios empregados pela Análise de Discurso de vertente pecheutiana.

Assim, com base na identidade de mulher negra que me constitui, apresento os atravessamentos que me fizeram, no auge da pandemia, a olhar para as imagens de um material didático nomeado institucionalmente pela Rede Municipal de Ensino de Santo Estevão como Caderno de Atividades Remotas. Esse Caderno pode ser reconhecido como um instrumento pedagógico que permitiu a continuidade do ensino no momento de pandemia, e como o mais viável também, porque foi um instrumento de ensino elaborado para transmitir o saber (Bandeira, 2009). Logo, o Caderno de Atividades Remotas substituiu em todo o ano de 2020 os livros didáticos, com notória importância para os(as) professores(as).

Reconhecer-me negra (Santos, 1983) é me demonstrar como um corpo-território que precisa ser lido. É o que Miranda (2020, p. 17) explica dizendo que “[...] é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessam”. Nessa perspectiva, conto os atravessamentos que culminaram com o encontro da pesquisa, a partir das minhas identidades de mulher negra e professora negra.

Alguns teóricos se propuseram a estudar a construção do racismo brasileiro de forma vital, pulsando na estrutura da sociedade brasileira, mantendo privilégios de classes e o lugar social de brancos em *status* de poder. O caráter racial da reestruturação da economia política no Brasil, conforme Devulsky (2021), levar a discutir raça e classe, apontando o racismo como constructo da colonialidade, sedimentado nas relações capitalistas desde a formação da exploração do trabalho nas regiões da América Latina. Nas palavras de Aguiar (2021, p. 19), “O nosso processo de colonização marcou decisivamente a especificidade do capitalismo latino-americano e da constituição da exploração sob as bases racistas de não branquitude, onde podemos perceber a atuação do imperialismo junto a concepções racistas”. Ou seja, a nação brasileira tem bases racistas que se perpetuam através do sistema capitalista.

Nesta pesquisa, dialogamos com as contribuições de Stuart Hall para pensar identidade de forma não fixa; Nilma Lino Gomes, trazendo as discussões que embasam a identidade negra,

raça e racismo, preconceito e discriminação racial; estendendo os mesmos conceitos às contribuições de Kabengele Munanga e Lélia Gonzalez, esta última foi imprescindível, trazendo o debate interseccional do racismo e sexismo.

A legislação educacional sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), amparada na Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), traz em seu corpo a seguinte redação:

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

A Lei nº 10.639/03 foi aprimorada pela Lei nº 11.645/08 que tem como objetivo difundir conhecimentos sobre a história da África e de seus descendentes na diáspora; mostrar a contribuição histórica dos(as) negros(as) na formação do nosso país e disseminar informações que contribuam para a eliminação das desigualdades e da discriminação racial. E, com a alteração de inclusão feita pela Lei nº 11.645/08, estabeleceram-se as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008).

As leis se constituem um marco e trazem consigo pegadas cuja força traduz a luta de um Movimento Negro que faz ressoar a importância de educar fora dos limites impostos pela história eurocêntrica. Nas reflexões de Cruz (2005, p. 23),

Reforçamos que um dos aspectos relevantes que nos traz a Lei 10.639/03 é o do restabelecimento do diálogo, rompendo-se o monólogo até então instituído, que trazia por referência o falar e o fazer escolar com base em um único valor civilizatório. A lei, portanto, rompe com a ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana aprovadas em 10 de abril de 2004 versam, entre outros posicionamentos, sobre as políticas de reparação, de reconhecimento e valorização de ações afirmativas; a educação das relações étnico-raciais e as formas que precisam ser executadas no ambiente e currículo das escolas de todo país, incluindo a formação de professores(as); assim como as “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-

Raciais”, de 2006. Juntos compõem os documentos orientadores deste estudo, amparando e solidificando o Caderno de Atividades Remotas “A Cara do Racismo no Brasil”.

O debate étnico-racial na educação através de uma proposta antirracista é fomentado por bell⁸ hooks, Eliane Cavalleiro e Grada Kilomba, discutindo o racismo na perspectiva do feminismo negro e do cotidiano. As discussões conceituais de racismo dentro da exploração de classes e do sistema capitalista são destacadas autores(as), como: Denise Ferreira, Jessé Souza, Denis de Oliveira e Silvio Almeida, entre outros(as), que serviram de respaldo teórico para entender o racismo como base de uma sociedade que cresceu à luz do colonialismo.

Dentro da perspectiva do diálogo com a História, tecemos considerações a partir dos estudos sobre cor e raça, a exemplo dos realizados pela antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, que construiu um diálogo com os percursos de um país onde o racismo foi negado. No debate sobre a imagem como elemento histórico que deve, portanto, ser historicizado, as contribuições dos estudos dessa autora enaltecem a visão do sistema colonial de vertente escravocrata, através da ideologia do embranquecimento de forma científica.

Nesta pesquisa também enfatizamos a autora Cida Bento no que se refere ao conceito de branquitude, sobretudo, na construção imagética racista. Dentro de um diálogo pautado na História do Brasil, no viés de que o racismo faz parte da formação política e cultural, Ynaê Lopes dos Santos e Muniz Sodré entendem o racismo como elemento ou item problemático da sociedade brasileira.

Destacar estes(as) autores(as) nas nossas discussões foi apontar que o racismo tem uma construção teórica sólida no país que contraria o discurso apontado em muitas literaturas do Século XIX, a exemplo do mito da democracia racial e, sobretudo, da discussão eugênica de superioridade da raça branca.

A concepção eugênica do Século XIX sedimenta a raça como elemento biológico através da diferença de raças em inferior e superior. Foi através da luta do Movimento Negro que intelectuais homens e mulheres negros(as) iniciaram pesquisas para debater o racismo brasileiro nas entranhas das dimensões econômica, social e política, e a raça passou a ser compreendida como elemento social e histórico de reafirmação da identidade negra (Gomes, 2017).

O Movimento Negro surge para reescrever a história de uma forma dicotômica daquela que alia o(a) negro(a) ao passado escravagista. De acordo com Gomes (2017, p. 47), “O

⁸ bell hooks, escrito em letras minúsculas, é um pseudônimo utilizado pela autora Gloria Jean Watkins, em homenagem a sua avó e uma forma de demonstrar que seus nomes não é mais importante que seus escritos.

Movimento Negro contemporâneo, enquanto movimento social pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político, que juntamente com outros movimentos sociais, emergiu de forma mais orgânica na década de 1970 no cenário brasileiro”. Essa coletividade que influencia os estudos sobre o racismo como categoria que alimenta a divisão de classes e como termo do legado da escravidão brasileira só foi possível pela “[...] trajetória de luta do Movimento Negro na sociedade e na educação brasileira calcando que seria mais tarde um produtor de saberes emancipatórios” (Gomes, 2017, p. 46). E são esses saberes que devemos alcançar nos espaços educativos.

Dentro desse Movimento Negro emancipador, é salutar frisar a contribuição de pesquisadoras negras como Lélia Gonzalez, que trazem a discussão do racismo para dimensões de classe, gênero e raça. A autora negra e pesquisadora negra feminista concebe o racismo como uma “[...] neurose cultural” (Gonzalez, 2019, p. 127). O racismo é discutido pela autora dentro das ideias da construção histórica dos países ibéricos.

A concepção do capitalismo nos países periféricos é tratada pela autora, como o principal argumento das desigualdades e exploração no campo salarial dentro das periferias do capitalismo, afirmando que gênero e etnicidade estão nas sociedades capitalista manipulando quem deve receber baixos salários – no caso, a força de trabalho de mulheres e negros(as) (Gonzalez, 2019). Essa discussão de Lélia Gonzalez atravessa o campo teórico do racismo como elemento interseccional.

Identidade Negra, Raça e Racismo são elementos teóricos/conceituais/históricos que perpassam ao longo da discussão do material didático “A cara do Racismo no Brasil”. Aqui, essas discussões giraram em torno de autores(as) que dialogam em uma perspectiva do racismo como elemento estrutural e oriundo da divisão de classes, dentro do sistema capitalista opressor. Foi assim que o material didático se propôs a desmistificar a noção de democracia racial, que adentra um dos títulos das páginas do Caderno de Humanas.

Na discussão teórica sobre imagem, o conceito de Joly traz a imagem como produto social e variado, dizendo que “[...] uma imagem constitui sempre uma mensagem para a outra” (Joly, 1997, p. 61). Dessa forma, como objetos de análise desta pesquisa, as imagens do Caderno “A cara do racismo no Brasil” foram tratadas na sua materialidade discursiva, mediante a Análise do Discurso (AD) de Pêcheux, como estratégia metodológica.

À luz da Análise de Discurso de origem pecheutiana, as imagens que estão compondo o Caderno “A cara do racismo no Brasil” foram consideradas como elementos do discurso que já indicam ligação com o racismo brasileiro, um lugar diferente daquele apontado pela democracia racial. As “[...]palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo

as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às posições ideológicas” [...] (Pêcheux, 2009, p. 146-147).

Nas palavras de Pêcheux, o discurso é campo das derivações da tríade Sujeito, Sentido, Ideologia. Assim, Sujeito, na análise pecheutiana, não é o ser individual, mas o produto histórico das relações sociais. Aqui, a concepção de sujeito bebe do materialismo histórico dialético, sendo feito nas relações conflituosas da sociedade do capital. Já a Ideologia é concebida na perspectiva em que Hall (1983) vai abordar a respeito da ideologia e seu conceito: “Ele é talvez o primeiro marxista a examinar seriamente a ideologia em seus ‘níveis mais baixos’ como sendo a acumulação de ‘conhecimentos’ populares e as maneiras de ocupar-se com a vida cotidiana – o que ele chama de ‘senso comum’” (Hall *et al.*, 1983, p. 65). O teórico jamaicano nos aproxima do conceito de ideologia dizendo que:

Por ideologia eu compreendo os referenciais mentais – linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens do pensamento e sistemas de representação – que as diferentes classes e grupos sociais empregam para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona (Hall, 2003, p. 267).

O estudo da linguagem como pressuposto ideológico aproxima esta pesquisa da ampliação do conceito de ideologia de que trata Hall (2003): ele amplia o conceito gramisciniano, fazendo a estrita relação que esta pesquisa precisou compreender, a indistinção entre ideologia e linguagem.

Dentro da Análise de Discurso da Linha Francesa (ADF), o sentido é a posição construída do discurso através do sujeito, que se faz através das estruturas ideológicas. O sentido materializa-se historicamente nas relações sociais; os sentidos e a linguagem fazem parte de uma materialidade que é histórica, ou seja, não neutra, e são afetados pela ideologia. De acordo Orlandi (2015, p. 45), “[...] o sentido é assim uma relação determinada do sujeito-afetado pela língua com a história”, ou seja, o sujeito é construído na e através da ideologia, e os sentidos materializados na relação com a língua através da linguagem desconstroem a neutralidade de ambas.

A imagem é aqui entendida como uma materialidade do discurso, não devendo ser encarada apenas no contexto imediato, pois ela se deriva das posições ideológicas ocupadas pelos sujeitos no discurso. A imagem é discurso; logo, transfere uma posição ideológica. Podemos observar efeitos de sentido ao observá-la sem estar amparada num texto verbal.

Pesquisar sobre as imagens que compõem os materiais didáticos pedagógicos construídos por professores e professoras de uma rede municipal de ensino do interior da Bahia é dar um importante retorno científico para professores e professoras que, apesar de estarem vivendo um momento de pressão no ano de 2020 – quando estavam todos e todas desconhecidos(as) a respeito de um vírus que mataria milhares de vidas brasileiras, além das mazelas sociais que esse primeiro ano de pandemia provocaria no cenário nacional –, uniram esforços e produziram um material didático pedagógico de ensino para alunos e alunas de escola pública, propondo temas relevantes e atuais.

Esta pesquisa tem como pressuposto provocar nesses profissionais que compuseram o material didático selecionando imagens uma reflexão sobre o uso imagético e os sentidos atribuídos de forma ideológica dentro da proposta material do discurso, principalmente para ensinar questões de natureza étnico-racial.

A importância da imagem usada de forma pedagógica no campo dos debates étnico-raciais que envolvem o racismo é apontada através da metodologia da análise da ADF. Ela ajuda a entender os sentidos das imagens selecionadas para compor o Caderno “A cara do racismo no Brasil” no que diz respeito à historicidade que remete ao estudo das questões raciais no Brasil e à história do povo negro na construção da sociedade brasileira.

Para isso, foi feito um quadro descrevendo todas as imagens da seção/área do conhecimento e a discussão que o Caderno subsidia ao tratar o racismo, no qual foram apontadas as imagens que analisamos pela ADF.

Nesse sentido, destacamos um elemento importante quanto à análise de materiais didáticos, que é o debate racial e suas implicações na estrutura da sociedade brasileira. Assim, desenvolvemos a seguinte questão de pesquisa: quais os sentidos (re)produzidos sobre o racismo no Brasil a partir das imagens, considerando a sua relação com os textos verbais escritos no material didático “A cara do racismo no Brasil”, elaborado no período da pandemia por educadores(as), no ano de 2020, em Santo Estevão, na Bahia?

Desse modo, traçamos o objetivo geral desta pesquisa, que foi: analisar a (re)produção de sentidos sobre o racismo no Brasil a partir das imagens, considerando a sua relação com os textos verbais escritos no material didático “A cara do racismo no Brasil”, elaborado no período da pandemia por educadores(as), no ano de 2020, em Santo Estevão, na Bahia. Para tanto, foram definidos três objetivos específicos: 1. Contextualizar a Rede Municipal de Ensino de Santo Estevão durante o período pandêmico de 2020, a fim de compreender as ações que culminaram no planejamento do material didático pedagógico para o ensino remoto; 2. Apresentar a estrutura do Caderno e explorar os conceitos teóricos que subsidiaram as discussões do Caderno

“A cara do racismo no Brasil”; e 3. Discutir os sentidos (re)produzidos nas imagens e textos verbais do Caderno, por área de conhecimento, selecionando as imagens que se integram à discussão temática proposta a respeito da concepção histórica da identidade negra, raça, racismo e do(a) negro(a) na sociedade brasileira.

O método investigativo fora pautado na materialidade significativa do discurso imagético. Para Trajano (2017), o imagético traz consigo a composição completa e heterogênea, pois possui os próprios operadores discursivos não verbais que compõem as formas, cores, luzes, ângulos etc.

Aliado ao discurso imagético como categoria da materialidade significativa, adentramos em alguns princípios empregados pela Análise do Discurso de Linha Francesa, cujos principais elementos foram os sentidos e a ideologia, que nos ajudaram a compreender a construção do racismo na história do Brasil, a saber: o primeiro movimento de análise foi o que correspondeu ao domínio da enunciação, “[...] trabalhamos no sentido de desfazer os efeitos dessa ilusão: construímos a partir do material bruto, um objeto discursivo” (Orlandi, 2015, p. 63). Assim, os textos verbais e as imagens foram objetos do discurso no qual foram produzidos. Também os silêncios produzidos pelo discurso se perfazem do que é dito em relação com o não dito em outros tempos e contextos históricos. Logo, as imagens foram afetadas por diferentes memórias discursivas.

Como uma pesquisa de abordagem qualitativa, devido à importância dada ao processo, às subjetividades, aos detalhes e nuances que foram surgindo durante a investigação, foi necessário apurar todos os registros que permearam a construção do referido material didático, a fim de fazer uso da sua contextualização. Dessa forma, o ano de 2020 foi peculiar no uso dos registros das ferramentas assíncronas, como o *Google Classroom* por professores e professoras, devido às características do vírus da COVID-19, ao isolamento e à legalização do trabalho remoto como forma de prevenção ao contágio da doença.

Para a descrição desse primeiro ano de pandemia no município de Santo Estevão, também foi necessária a leitura e utilização do Projeto da Secretaria de Educação intitulado: “Educação Mobilizando uma Rede de Saberes em Tempos de Covid-19” (Santo Estevão, 2020c). Nesse documento se encontravam as orientações administrativas e pedagógicas do cenário da educação de Santo Estevão. Ele foi publicado no Diário Oficial do município, legitimando as ações.

Além dos documentos, este estudo traz as percepções de quem viveu e ocupou um espaço nas ações que culminaram em uma educação na pandemia, enquanto estive no cargo de gestão escolar; e o olhar de uma gestora que esteve atuante naquele momento foi imprescindível

para esta pesquisa, pois conseguimos alinhar memórias, contextos, fazeres e percursos da educação municipal de Santo Estevão no contexto pandêmico.

Portanto, para efeito de objeto de pesquisa, a documentação que foi tratada de forma metodológica são as imagens e os textos verbais que estão incluídos no Caderno de Atividades Remotas “A cara do Racismo no Brasil”, cujas premissas são as seguintes: atender estudantes das escolas públicas; obrigatoriedade da sua impressão e distribuição por todas as escolas da rede municipal de Santo Estevão; possuir um corpo editorial, o que dá credibilidade como documento para análise em uma pesquisa documental.

No campo da análise documental, usamos discussões epistemológicas do materialismo histórico-dialético, por ser o Caderno “A Cara do racismo no Brasil” a escolha desta pesquisa e conter discussões atravessadas pelos vieses classe, raça e gênero. Entendemos o racismo no debate das estruturas da sociedade capitalista, assim como das suas variáveis, que precisam ser discutidas no campo teórico.

Esta pesquisa baseia-se em uma abordagem qualitativa, tendo como estratégia metodológica a análise documental. De acordo com Chaves e Sales (2020, p. 15),

Utilizam de material de qualquer comunicação, habitualmente documentos, periódicos, entre outros, para se realizar estudos comparativos. De maneira geral descreve o texto segundo a forma e o fundo. Para analisar a forma estuda os símbolos empregados e a frequência em que aparecem no caso dos temas se faz necessário interpretar frases classificadas em categorias.

Para a análise dessas imagens, utilizamos algumas premissas produzidas por Pêcheux através da AD para pensar a materialidade do discurso. Nesta pesquisa, a AD ganhou importância por nos remeter ao pensamento político. Como diz Orlandi (2000, p. 12), "Ele pensa politicamente. O político e mesmo a política não lhe vêm por acréscimo. É constitutivo de seu pensamento. Essa é sem dúvida uma qualidade de sua autoria".

Assim, como no entendimento do discurso foucaultiano, o discurso é uma trajetória do poder,

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimento que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (Foucault, 2014, p. 8-9).

Nessa perspectiva, salientam-se as grandes contribuições que algumas sinalizações dos pensamentos de Pêcheux e Foucault e a análise do discurso trazem para este estudo. Para pensarmos os modos como essas imagens reproduzem sentidos, consideramos a relação do verbal com o não verbal, como duas materialidades distintas imbricadas, funcionando em

composição, “[...] cada uma fazendo trabalhar a incompletude na outra” (Lagazzi, 2009, p. 68). Recortamos, para compor nosso *corpus* empírico, além de uma variada categoria de imagens (fotografias, charges, tirinhas, propagandas etc.), as seções, os títulos, as legendas e os textos verbais que acompanham as imagens. E, no caso do Caderno de Atividades Remotas, as questões que induzem as respostas dos(as) aluno(as), pois também indicam os discursos que se quer encontrar. Orlandi (1987 p. 9), sobre distintas materialidades, afirma:

A interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos.

Nessa passagem, a autora ressalta a importância de se pensar sob as bases de uma teoria de interpretação, como a Análise de Discurso, os distintos sinais de interpretação produzidos por sujeitos e materializados nas mais diversas formas ou amostras de linguagem. Isso inclui, entre outros, os enunciados de uma propaganda, os traços que compõem uma pintura, os sons, e as imagens, o que nos interessa particularmente.

A imagem tem uma forma material que lhe é singular e está relacionada a um olhar, a um gesto que a produziu, que tornou algo (ou alguém) objeto de seu contexto de criação. Podemos afirmar que nem a materialidade nem o contexto que possibilita o seu ato criador podem ser desconsiderados quando se realiza análise de imagens. Tampouco o estudo dos sentidos das imagens quanto às questões étnico-raciais atreladas ao racismo como um arcabouço material da sociedade brasileira.

A escrita desta dissertação está estruturada da seguinte forma: o primeiro capítulo, “**O que me faz escrever é o que me afeta**”, apresenta a escrita que é afetada pelos caminhos e trajetórias da pesquisadora, demonstrando a sua inserção na educação do município de Santo Estevão, e toma o racismo como objeto de discussão que perpassa pela vida de uma mulher negra e professora. Nesse capítulo, apresentamos o contexto da produção do Caderno de Atividades Remotas através do Plano Institucional “Educação mobilizando uma rede de Saberes em Tempos de Covid-19”, e a construção da educação em tempos de suspensão das atividades escolares.

O segundo capítulo, intitulado “**O Caderno de Atividades Remotas: A cara do racismo no Brasil**”, discute de fora para dentro, problematizando o contexto que borbulhou para chegar à escolha da temática, racismo no Brasil, fazendo uma teia com a pandemia (quando o Caderno foi elaborado) e episódios do racismo cotidiano em 2020. Ainda nesse capítulo discutimos as questões teóricas que subsidiam a construção histórica do racismo numa

compreensão estrutural e fazemos uma breve análise da Educação das Relações Étnico-Raciais no município de Santo Estevão, consubstanciada nas diretrizes curriculares do município, através do Referencial Curricular da Rede do Ensino Fundamental Anos Finais.

No terceiro capítulo, **“Os sentidos históricos das imagens e o que elas falam sobre o racismo no Brasil”**, foi construída a análise dos sentidos das imagens e dos textos verbais que compõem o Caderno do 6º ao 9º ano em suas respectivas áreas do conhecimento (Linguagens 1 e 2, Exatas e Humanas), na perspectiva da Análise do Discurso da Linha Francesa.

Por fim, no quarto e último capítulo, de título **“O racismo que se constitui em diferentes materialidades discursivas”**, tecemos as considerações finais da pesquisa, apresentando uma síntese das reflexões e problematizações elaboradas sobre o Caderno “A cara do Racismo no Brasil”, bem como discutimos os seus limites, em se tratando de um material didático feito no contexto de pandemia para estudantes de uma rede pública municipal, mas que agregara em seu conjunto uma importante iniciativa para uma educação antirracista.

1 O QUE ME FAZ ESCREVER É O QUE ME AFETA: MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

Dias em Pandemia
 Eu queria saber mentir
 Dizer que está tudo bem.
 Mas está difícil sorrir,
 Por que somos reféns...
 Reféns de celulares destrutivos
 Que mudaram nossas vidas
 Estamos em casa há dias e nada muda
 A quem pedimos ajuda?
 Onde encontramos a cura?
 O mundo inteiro está doente,
 Uns de físico, outros de mente.
 A dor de estar bem longe, você sente?
 Não vejo sorrisos agora
 Usamos máscaras lá fora.
 (Silva, 2021, p. 25).

A epígrafe deste capítulo é um poema escrito por uma aluna da rede municipal de ensino de Santo Estevão-BA, publicado em uma coletânea intitulada “A mão que planta é a mão que escreve”. Este trecho reflete os desejos de um tempo não distante que parece agora perdido em um passado; mas, ao mesmo tempo, revela-se no tempo presente, pois a pandemia moldou a maneira de nos comportarmos e também ditou regras para a educação.

Nesses versos, podemos ver o desejo de voltar a um tempo: essas letras traduzem a busca de um espelho onde se poderiam enxergar os rostos distanciados pelas máscaras, os sorrisos, uma educação de corpo a corpo. Mas, o passado de uma pandemia, em meados de 2020/2021, fez essas letras parecerem saudosistas. Assim eram os sentimentos de uma estudante de escola pública do município de Santo Estevão-BA durante a pandemia da Covid-19, e seu poema reflete os sentimentos de tantos(as) outros(as) estudantes que sentiram os efeitos da pandemia provocados pelo isolamento.

Para diminuir esse sentimento de solidão educacional, escolas da rede municipal, principalmente as escolas do campo, implementaram junto aos(as) professores(as) uma ação para encurtar distâncias, cujo intuito era chegar até os(as) estudantes que, devido à distância da escola e à falta de transporte gratuito, não ficariam sem receber suas atividades. Abaixo, a Fotografia 1 apresenta um retrato dessas memórias.

Fotografia 1 - Educação em tempos de pandemia



Fonte: Site da Secretaria de Educação do Município de Santo Estevão-BA⁹ (2020).

Esta figura é uma memória dos dias em pandemia, um retrato que trago do meu percurso naqueles anos pandêmicos, especificamente o ano de 2020, retratando professores da escola onde atuei como gestora escolar. De acordo Eyng *et al.* (2022, p. 61), a pandemia acirrou a situação de evasão e minimizou o acesso a direitos constitucionais, como é o caso do direito à educação. Esse retrato nos remete a uma memória dos tempos pandêmicos nas escolas públicas de todo o país, pois o perigo da evasão iminente fez com que órgãos de proteção à infância e adolescência se organizassem no movimento conhecido como Busca Ativa¹⁰ (intersectorialidade para combater a evasão escolar): nos momentos de crise sanitária, foi necessário ir ao encontro de jovens, crianças e adolescentes para que o direito de continuidade da educação fosse legítimo.

⁹ As escolas registravam o andamento da entrega das atividades remotas validando as ações pedagógicas planejadas no período da pandemia.

Disponível em: <https://www.facebook.com/seducsantoestevao?mibextid=ZbWKwL>. Acesso em: 18 jul. 2023.

¹⁰ No contexto da pandemia, o Unicef, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS), adaptou a metodologia ao longo do ano. Ainda que os serviços públicos estivessem funcionando de maneira remota, foi possível realizar uma busca ativa de estudantes, adequando os procedimentos de atendimento aos requisitos sanitários (Busca Ativa Escolar. Disponível em : <https://site.testes.buscaativaescolar.org.br/> acesso em 26 jan.2024.

Não foi só na realidade da educação que aumentaram as desigualdades de oportunidade, como as que tangem à continuidade de um direito de educar. A pandemia fez crescer a visibilidade de atos racistas em todo mundo: a veiculação de imagens de situações em que o racismo se fez presente acirrou um debate no contexto pandêmico, permitindo apontar as fragilidades da dignidade da pessoa humana. Nos estudos sobre como a pandemia veio a escancarar a violência contra a população negra, Mello, (2023, p.1) dizem que:

A violência também transpassou as paredes das residências. Na rua, a agressão policial tem interrompido milhares de vidas negras. É o que indica o Anuário Brasileiro de Segurança Pública ao evidenciar que, em 2019, o país apresentou em torno de 6.300 óbitos por ano somente por intervenções policiais — e que a população preta e parda foi vítima de 79,1% das ações que resultaram nesse tipo de morte. Vidas negras ceifadas durante a pandemia, como a de George Floyd, nos Estados Unidos, de João Alberto Freitas e do adolescente João Pedro, no Brasil, reacenderam debates sobre a letalidade da violência provocada pela polícia e sobre o racismo institucional no mundo.

Esse é o espelho do racismo no Brasil, cujos estilhaços foram tomados como bandeiras de luta pelo Movimento Negro, desde 1970, pela desconstrução dos estereótipos, formando um tapete de militantes, estudiosos(as), pesquisadores(as), professores(as) e outros que, engajados(as), na contemporaneidade se articulam e denunciam o racismo como elemento visceral da sociedade brasileira, construído à base da sustentação do colonialismo para a riqueza dos ditos homens brancos.

Observemos a Fotografia 2, a seguir:

Fotografia 2 – Menina negra com seu modelo de beleza: uma boneca branca



Fonte: Schwarcz (2012, p. 78).

A escolha dessa fotografia é uma amálgama entre a historicidade e os atravessamentos da pesquisa, a qual se construiu em um contexto pandêmico, em que o racismo mais visível é notado e escancarado devido ao abismo social e econômico provocado pela crise sanitária da Covid-19. Os gatilhos do racismo ou estilhaços do espelho podem ser percebidos através dessa fotografia de 1963, do Rio de Janeiro, retirada do Livro de Schwarcz (2012), pela pessoa negra, como eu. Ao olhar a fotografia, algo me afeta: a imagem do belo que acompanhava a infância de toda criança negra criava um estigma de exclusão, através de um espelho quebrado.

Para a pessoa negra, o reconhecer-se passa pela lógica de conseguir se desvencilhar das imagens criadas para si. É o que Fanon (2008) diz sobre o complexo de inferioridade, a lógica que se inicia pelo viés econômico pujante ao sistema capitalista, que criou a opressão vista através da cor da pele; o capital que manipula a existência negra no mundo do trabalho, como passível e legítima de inferioridade. Fanon (2008) nos convida a entender as “máscaras brancas” como processo de interiorização da inferioridade, esse espelho quebrado, que para o(a) negro(a) é a interiorização da inferiorização ligada à epiderme.

A fotografia da menina representa esse processo que Fanon (2008, p. 28) chama de “epidermização dessa inferioridade”: a parceira da menina é uma boneca branca que, por si, nega à criança negra um olhar humanizado de si e da sua cor – sutil processo de racismo que passava despercebido, enquanto promovia a construção de uma beleza: “A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro, um desvio existencial” (Fanon, 2008, p. 30), que vem desde a infância, pois o racismo causa dores, e esta pesquisa tornou-se o caminho escolhido por mim para tratá-las.

Os recursos didáticos que chegam às escolas e que favorecem a educação étnico-racial estão embasados na Lei nº 10.639/03, que foi ampliada pela Lei nº 11.645/08. Muitas literaturas infanto-juvenis que vêm chegando às escolas através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) Literário¹¹ favorecem a construção da imagem da criança negra, positivando o seu fenótipo, o mesmo que servira e ainda serve para chacotas no espaço escolar, mas que passa a ser enaltecido, por exemplo, através da valorização da textura do cabelo crespo, em contraposição ao “cabelo duro, ruim” que tanto perseguia as meninas negras quando eram atacadas por sua cor da pele.

¹¹ O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa, além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Nas bibliotecas das escolas existem os livros paradidáticos, com histórias infantis que celebram a força do cabelo e da cor da pele, tais como: “O mundo no *black power* de Tayó”, de Kiusam Oliveira (2013); “Amoras”, de Emicida (2021); “Chico Juba”, de Gustavo Gaivota (2014); e “Meu crespo é de rainha”, de bell hooks (2018). Esses livros encontram-se nos acervos das escolas municipais de Santo Estevão¹² e de muitas outras escolas públicas, porque contêm o selo do PNLD Literário. Esses livros têm chegado às escolas públicas e a maioria deles embasa a discussão do empoderamento da criança negra, desconstruindo os estereótipos que foram criados para os cabelos afros e suas tranças, com uma linguagem lúdica que envolve crianças e jovens na construção de um espelho que valoriza sua imagem e não mais de um espelho que o racismo quebra.

Nessa perspectiva da construção de uma educação antirracista, congressos e seminários vêm debatendo e compartilhando pesquisas que trazem um balanço da Lei nº 10.639/03. Vinte anos depois da sua obrigatoriedade, quais os limites e perspectivas? O que falta para o engajamento de uma educação comprometida com a diversidade? Nesse intuito, o Instituto Geledés e o Instituto Alana¹³ fomentaram uma pesquisa que demonstra como as Secretarias Municipais de Educação possuem deficiência no tratamento da educação das relações étnico-raciais; e o fator principal destacado na pesquisa vem da falta de um orçamento específico e de uma coordenação exclusiva para tratar e monitorar as ações pertinentes à Lei nº 10.639/03.

A luta do Movimento Negro Unificado (MNU) foi a porta que nos permitiu conhecer novas perspectiva de como contar a história de homens e mulheres negros(as) sob um olhar positivo sobre o corpo negro. Esse olhar positivo fora enfatizado como um processo de construção aliado à pauta reivindicatória do MNU e projetos educativos emancipatórios.

De acordo com Gomes (2017), ter um corpo negro no Brasil vai começar a ser entendido como afirmação de identidade ou como uma luta afirmativa que foi preconizada pelo

¹² No ano de 2022, ajudei na coordenação do Curso de Extensão “Racismo e Antirracismo na Escola”, promovido pela Secretaria de Educação do Município de Santo Estevão-BA para educadores e educadoras da rede municipal, no qual pudemos fazer uma triagem dos materiais de literatura infanto-juvenil que tivessem como pressuposto a educação antirracista. Nesse viés, constatamos que tem chegado material para que o professor faça a inclusão de uma proposta antirracista na escola.

¹³ Geledés Instituto da Mulher Negra - É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros, pois são segmentos sociais que padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais, em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Posiciona-se também contra todas as demais formas de discriminação que limitam a realização da plena cidadania, tais como: lesbofobia, transfobia, bifobia, homofobia, os preconceitos regionais, de credo, de opinião e de classe social. O Instituto Alana é uma organização de impacto socioambiental que promove e inspira um mundo melhor para as crianças; um mundo sustentável, justo, inclusivo, igualitário e plural; um mundo que celebra e protege a democracia, a justiça social, os direitos humanos e as crianças com prioridade absoluta; um mundo que cuida dos seus povos, de suas florestas, dos seus mares, do seu ar.

Movimento Negro. O resultado disso segue refletindo na inserção de uma juventude negra que, através das políticas afirmativas, consolida e posiciona seu corpo na Universidade, nos debates dentro e fora dela, criando redes de apoio e redes sociais onde o conteúdo preto serve para engajar outras pessoas negras.

De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018, p. 127), ao tratar sobre pesquisas que avançaram no entendimento da educação das relações étnico-raciais no espaço escolar,

Nota-se preocupação em realizar pesquisas com crianças e professores dos anos iniciais a respeito de experiências de racismo, autodeclaração a respeito de raça/cor, persistência de representação estereotipada de negros e de cultura afro em materiais didáticos, comparação de desempenho escolar entre crianças negras e não negras.

Esse estudo demonstra que, ainda após a implementação da Lei nº 10.639/03, o espaço escolar continua sendo o principal potencializador da continuidade de práticas racistas, mostrando ainda poucas intervenções em casos de racismo por professores(as). Ações antirracistas precisam estar engajadas com a lei e sua implementação na formação docente contínua e na inserção do professor da educação básica em contato com as pesquisas acadêmicas.

Nesse estudo, Silva (2018) também aponta um avanço que é o reconhecimento de que o racismo se manifesta no espaço escolar e produz consequências: uma delas é a evasão de jovens negros(as) – um produto do etnocentrismo e de outras discriminações na vida de alunos(as) e de professores(as). Esse modelo homogeneizador da educação, que pouco tem de diversa, respinga não só em negros, mas também em não negros, bem como na organização e funcionamento de instituições educacionais.

Através de nossa pesquisa, potencializamos o campo dos estudos que mostram ações que fortalecem a implementação da Lei nº 10.639/03. Nessa perspectiva, escolhemos como objeto de pesquisa as imagens que compõem um material didático específico do município pela sua natureza, um Caderno de Atividades Remotas, construído pelas mãos de professores(as) da rede municipal de ensino de Santo Estevão-BA.

O material didático a que esta pesquisa se refere possui imagens que foram analisadas através da Análise do Discurso, encontradas na edição de número três do Caderno “A cara do racismo no Brasil”. Essas imagens ganharam sentidos quando compreendidas como a materialidade histórica, repletas da intencionalidade do discurso.

No propósito de ir ao encontro dessa interiorização do espelho quebrado pelo racismo nos diversos vieses da sociedade brasileira, olhar o Caderno “A cara do racismo no Brasil” é uma ação que se insere no que a estudiosa do feminismo negro bell hooks (2017, p. 65) chama de “[...] ensinar os alunos a transgredir as fronteiras raciais, a fim de alcançar o dom da liberdade sexual e de classe”. Para a autora, a missão do(a) professor(a) está em ensinar os caminhos para que a sala de aula dê certo, apontando para um ensino multicultural crítico.

Como professora dessa rede e gestora escolar no contexto da construção do Caderno, vislumbrei esse material didático como possibilidade de construir uma proposta de pesquisa no cenário de tragédia humana provocado pela Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2. Pensei nesse material didático e em suas imagens, além de sua breve utilização naquele momento. Trouxe o panorama da construção do Caderno, como um produto de educadores(as) do interior baiano, e que mesmo sem nenhum subsídio tecnológico digital do Governo Federal, articularam e executaram uma ação para levar temas imprescindíveis e contextualizados para alunos(as) de escolas públicas municipais de uma cidade do interior baiano.

As imagens do Caderno de Atividades Remotas da educação de Santo Estevão me afetaram para a pesquisa, pelo fato do material pedagógico em si ter tido um novo olhar para a educação em tempos de suspensão das atividades presenciais. Remeto-me ao que bell hooks (2017, p. 65) chama de “educação como prática da liberdade”. Essa prática é a construção de um material didático-pedagógico feito pelas mãos de professores(as) da educação básica de uma cidade do interior baiano, Santo Estevão, cidade onde nasci, onde moro e leciono. Esses professores(as) e colegas ousaram em fazer um material sem recursos tecnológicos e usando seus aparelhos digitais, sem vinculação alguma com editoras.

1.1 SANTO ESTEVÃO: “A MÃO QUE PLANTA É A MÃO QUE ESCREVE”

Falar de Santo Estevão é relembrar esta frase: “Santo Estevão: a mão que planta é a mão que escreve”, que foi o título de uma coletânea de poemas publicada no ano de 2021, como parte do projeto do centenário da cidade, e também tema da II Festa Literária de Santo Estevão (FLISE)¹⁴. Trazer essa frase para esta seção é dar voz a tantas pessoas que compõem a educação

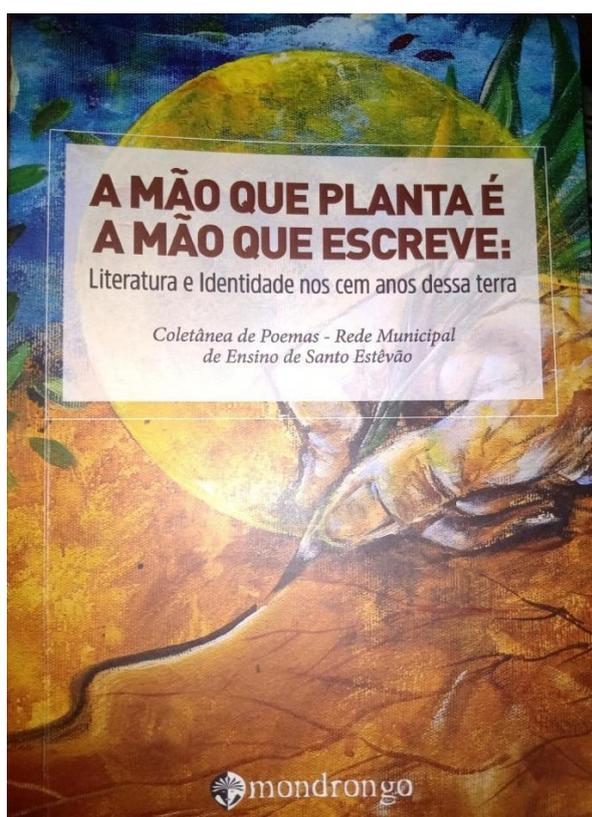
¹⁴ 2ª Festa Literária de Santo Estevão: A mão que planta é a mão que escreve: Literatura e Identidade nos cem anos dessa terra. “[...] a Festa Literária de Santo Estevão, no interior da Bahia, é um convite para que possamos

de Santo Estevão, uma cidade que historicamente tem a agricultura familiar como fonte de renda de muitas famílias da roça, negras. A cidade tem na educação o seu lado autoral, a exemplo da publicação dos poemas dos alunos da Rede Municipal, do Caderno de Atividades Remotas e da FLISE, que têm como protagonistas os trabalhos realizados com os alunos das escolas municipais.

“A mão que planta é a mão que escreve” também é uma forma de dizer que estive nesse momento de construção dessa educação em momentos de pandemia. O olhar desta professora que ora escreve é o da mesma que ajudou a plantar a educação no contexto citado.

Os versos que abrem este capítulo fazem parte dessa coletânea que trata dos tempos da pandemia, e revela o olhar de estudantes perante o caos pandêmico e a visão do distanciamento físico das unidades escolares. Também nessa coletânea podemos encontrar poemas enaltecendo o centenário da cidade de Santo Estevão-BA (Figura 2).

Figura 2: Coletânea de poemas dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Santo Estevão



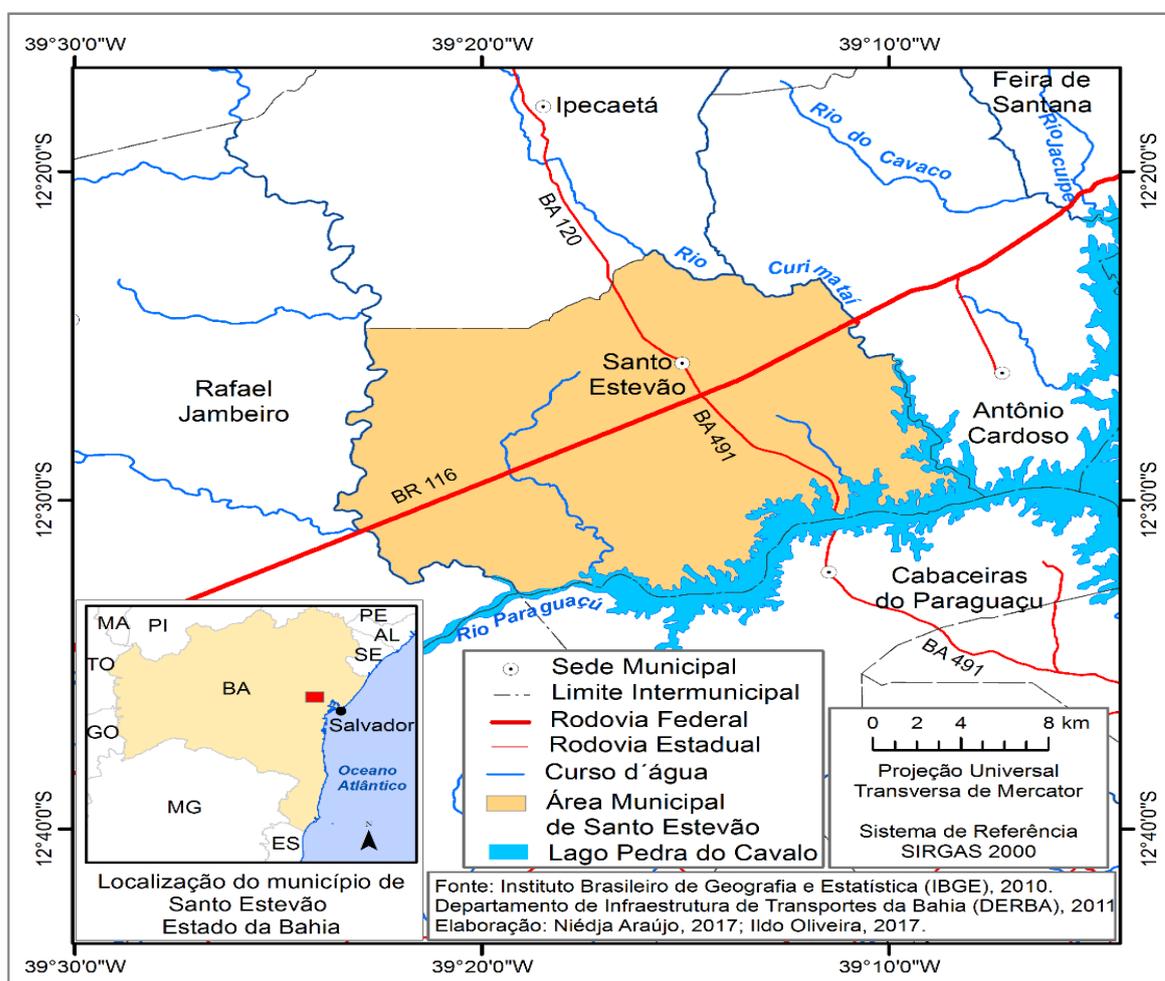
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Santo Estevão é um município (Figura 3) que está inserido no Vale do Paraguaçu, no Centro Norte do Estado da Bahia. Encontra-se a 40 km (quarenta quilômetros) de Feira de

mergulhar no fabuloso universo da literatura e reconhecer as diferentes manifestações artísticas e culturais que formam o mosaico de nossas identidades e gerações” (<https://flise.santoestevao.ba.gov.br/sobre-a-festa/>).

Santana, segunda maior cidade baiana, e a 140 km (cento e quarenta quilômetros) da capital, Salvador. Tem Santo Estêvão uma área territorial de 360,33km² (trezentos e sessenta vírgula trinta e três quilômetros quadrados), inserida no Território de Identidade do Portal do Sertão. A população estimada em 2021 foi de 53.666 (cinquenta e três mil, seiscentos e sessenta e seis) habitantes, e em 2022, de 55.696 (cinquenta e cinco mil, seiscentos e noventa e seis) habitantes, conforme censo demográfico realizado em 2022 (IBGE) e possui uma densidade demográfica 154,57 hab./km² (cento e cinquenta e quatro vírgula cinquenta e sete habitantes por quilômetro quadrado).

Figura 3 – Mapa Geográfico do Município de Santo Estêvão



Fonte: Araújo; Oliveira (2016 p. 25).

O Município de Santo Estêvão-BA, assim como os demais do Brasil e do mundo, no ano de 2020, foi atingido pela pandemia da Covid-19, provocada pelo vírus SARS-CoV-2 (Coronavírus), que obrigou os órgãos responsáveis a tomarem medidas drásticas de isolamento

social. Conseqüentemente, as aulas presenciais foram suspensas em todo o território baiano. De acordo com a Medida Provisória 934, de 1º de abril de 2020¹⁵, a Secretaria de Educação de Santo Estevão elaborou um plano de educação emergencial em consonância com a nota pública da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e aprovação dos conselhos: Conselho Municipal de Educação (CME), Conselho de Alimentação Escolar (CAE), Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb (CACCS-FUNDEB).

É importante trazer a composição racial do município (Tabela 1), de acordo com os dados do Censo de 2022, realizado pelo IBGE (2022):

Tabela 1 – Dados da população por cor ou raça

Santo Estêvão (BA)

parda é a cor ou raça predominante	
Cor ou raça	População
Amarela	13 (0,02%)
Branca	6265 (11,98%)
Indígena	41 (0,08%)
Parda	30.697 (58,72%)
Preta	15.259 (29,19%)
População total	52.274

Fonte: <https://g1.globo.com/economia/censo/noticia/2023/12/22/censo-2022-veja-quais-sao-os-municipios-mais-amarelos-brancos-indigenas-pardos-e-pretos-do-brasil.ghtml>.

Conforme Oliveira (2016, p. 19), a região está “[...] localizada na região Econômica do Paraguaçu, redefinida e denominada, em 2007, pelo Governo do estado como ‘Território de Identidade Portal do Sertão’, constitui a área de influência urbana da cidade de Feira de Santana-

¹⁵ “Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Explicação da Ementa: Dispensa, em caráter excepcional, as escolas de educação básica da obrigatoriedade de observar o mínimo de 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. Determina que a carga horária mínima de oitocentas horas deve ser cumprida, nos termos das normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 2020).

BA”. Devido a isso, a cidade tem crescimento notável no que concerne à urbanidade. A estruturação do Consórcio Portal do Sertão trouxe para o município a discussão em conjunto de medidas relacionadas à economia, infraestrutura e saneamento, algo de suma importância para o fator crescimento econômico, político e social de Santo Estevão.

O município de Santo Estevão está situado em posição estratégica, pois está às margens da BR-116 sul, e próxima de cidades onde a contaminação do vírus foi publicada como avassaladora, a respeito da cidade de Feira de Santana¹⁶, limítrofe do município de Santo Estevão. Com o objetivo de evitar aglomerações, o município de Santo Estevão, representado pelo órgão que organiza e institui pareceres sobre a educação municipal, a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), resolve, em consonância com a UNDIME e outros conselhos de educação, suspender as aulas da rede municipal de ensino no dia 23 de março de 2020.

1.2 QUANDO TUDO COMEÇOU: “EDUCAÇÃO MOBILIZANDO UMA REDE DE SABERES EM TEMPOS DE COVID-19”

O Plano Institucional Emergencial “Educação Mobilizando uma Rede de Saberes em Tempos de Covid-19”, foi um projeto desenvolvido no município, sendo institucionalizado em Diário Oficial. O documento aponta diretrizes voltadas a “Implantar ações coordenadas para enfrentamento da Covid-19 na área educacional” (Santo Estevão, 2020c p. 11).

Ações de emergência foram construídas por meio do referido Plano. Nele constavam instrumentos administrativos e pedagógicos, cujo objetivo era promover estratégias de aulas não presenciais através do uso de ferramentas tecnológicas e atividades extraclasse.

A rede municipal de Santo Estevão, no período pandêmico, em 2020, através de seu projeto emergencial foi denominada como uma "**Rede de Saberes em Tempos de Covid-19**". Destacamos aqui a menção a esse conceito que foi elaborado para compor um plano emergencial que pretendia “[...] minimizar os impactos da suspensão das aulas, buscando reaproximar os alunos da escola durante o período de isolamento social, evitar que sofram

¹⁶ “Notícia que chega em Feira de Santana a variante do coronavírus que surgiu no Reino Unido: um homem fez um teste em um laboratório em São Paulo, por meio de um plano de saúde, e detectou a variante do vírus. A Secretaria Municipal de Saúde aguarda a contraprova do LACEN. O Prefeito Colbert Martins alerta toda a população sobre a gravidade da doença no município e reforça as medidas de segurança no combate à COVID-19” (<https://www.feiradesantana.ba.gov.br/servicos.asp?s=a&link=secom/webtv.asp&idv=26326>).

maiores prejuízos na aprendizagem, caso a suspensão das aulas seja estendida por mais tempo” (Santo Estevão, 2020c, p. 11).

Como parte do plano emergencial, as disposições que regiam e articulavam o planejamento e sua execução para o desenvolvimento do material didático tiveram como contexto de produção a pandemia – momento crítico da saúde pública mundial, que exigiu mudanças ao ensino público de todo o país, e refez o entendimento do ato de ensinar presencial. A distância entre as pessoas para conter o vírus e sua disseminação fez a educação buscar instrumentos para que o ensino se mantivesse: o virtual precisava de investimentos para que a educação naquele momento pudesse chegar a todos e todas sem distinção.

Assim, os desafios estavam postos para a educação pública municipal de Santo Estevão, a fim de dar continuidade ao vínculo escola e alunos(as) e proporcionar auxílio emergencial (no caso das merendas escolares) para o os(as) estudantes matriculados(as) na rede. Foi nesse cenário que foi planejado e executado o material didático-pedagógico de atividades remotas, que se tornou o elo que manteve, no período de afastamento de alunos(as) da escola, a continuidade, para que a gestão do município não só garantisse a aprendizagem, mas também o suporte com a distribuição de kits de merenda escolar¹⁷ que seriam essenciais nos tempos de pandemia.

Os Caderno de Atividades Remotas, nesse contexto da sua criação, em tempos de isolamento social, durante todo o ano de 2020, são aqui neste estudo conceituados como materiais didáticos pedagógicos que têm sua importância atribuída ao fato de terem sido construídos em pleno auge da pandemia por professores(as) de uma rede municipal de educação do interior baiano, dado o contexto de distanciamento social e a obrigatoriedade da oferta da educação em tempos de isolamento social.

A Secretaria de Educação criou, através do *Google Forms*,¹⁸ um questionário (Figura 4) para sondar a dificuldade que o(a) aluno(a) do ensino público municipal de Santo Estevão teria para acompanhar aulas *on-line* e grupos de turmas de *WhatsApp*¹⁹. O objetivo foi mapear

¹⁷ O município de Santo Estevão, através da Secretaria de Educação e por meio do Ministério Público, garantiu através da Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020, distribuir kits alimentícios para os(as) alunos(as) da rede pública municipal.

¹⁸ “O *Google Forms* é, sem dúvida, uma das melhores e mais completas ferramentas para a criação de formulários *on-line*. Nele é possível criar não apenas formulários, mas fazer pesquisas, enquetes, criar questões de múltipla escolha, escalas numéricas, textos, dentre muitas outras opções” (<https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-forms/>).

¹⁹ O *WhatsApp* é um aplicativo de comunicação instantânea disponível para celulares Android e iPhones. O *app* foi criado em 2009, nos Estados Unidos, por Brian Acton e Jan Koum, com o objetivo de oferecer uma alternativa às mensagens via SMS (<https://canaltech.com.br/empresa/whatsapp/>).

o acesso à *internet* e o acesso a aparelhos e meios digitais imprescindíveis para a implantação de um ensino *on-line*. Esses dados estão expostos a seguir, através dos gráficos a que tivemos acesso, e disponibilizados para um contexto maior da realidade dos estudantes santo-estevenses.

Figura 4: Pesquisa sobre acesso tecnológico – Estudantes

The image shows a printed screenshot of a Google Form. At the top, there is a header with the logo of the Prefeitura Santo Estêvão and the Secretaria de Educação. The form title is 'PESQUISA SOBRE ACESSO TECNOLÓGICO - ESTUDANTES'. Below the title, there is a congratulatory message in Portuguese: 'Prezado(a) estudante, Reconhecemos aqui o seu esforço na elaboração da sua participação, sendo consistente na resposta atribuída a pergunta principal e trazendo contribuições as postagens dos colegas e acrescenta outras discussões pertinente ao tema e a escola, sua nota é um somatória das atribuições 1,2,3 de participação neste fórum. Parabéns!'. At the bottom of the form, there is a text input field labeled 'NOME DO(A) ESTUDANTE *' with a placeholder 'Texto de resposta curta'. The form is displayed on a light blue background with various navigation icons on the right side.

Fonte: Site da Secretaria de Educação (*print* da tela do *Google Forms*).

Trouxemos aqui um *print* da tela do *Google Forms*: não disponibilizamos de forma completa, pois seria desnecessário para fins da pesquisa, e a amostra dele confere autenticidade aos dados que logo serão aqui tratados através dos gráficos que seguem.

Todos os dados aqui disponibilizados estão acompanhados de um termo de consentimento²⁰ da Secretária de Educação assinado pelo Secretário de Educação, que permanece na gestão desde 2020, sendo dados necessários para entender o contexto pandêmico e suas dificuldades impostas em relação aos(às) estudantes da rede municipal e a importância da busca por um material didático acessível aos(às) estudantes.

Os números refletem uma condição do ápice da pandemia, de uma rede de oito mil alunos(as) da Educação Infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental e educação de jovens e adultos. Esse questionário só foi respondido por parte dos estudantes da rede municipal,

²⁰ O termo foi elaborado pela pesquisadora para que a Secretaria de Educação autorizasse o uso da plataforma *Google* em sala de aula e demais ferramentas de interação síncrona e assíncrona para fins desta pesquisa, além do uso de informações disponibilizadas sobre a rede municipal de ensino.

principalmente os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e os da educação de jovens e adultos.

Os gráficos em formato de pizza trazem os dados da pesquisa tecnológica realizada pela Secretaria de Educação para ter estimativas de acesso aos meios tecnológicos do seu alunado, representando quantitativamente as respostas “Sim” e “Não”. A resposta “Sim”, no Gráfico 1, está representada através da cor azul, indicando o quantitativo de 94% de estudantes que conseguiram acessar o formulário e que responderam “Sim” para a pergunta; e 6%, na cor vermelha, os estudantes que responderam “Não”, em relação a possuírem aparelho de celular que acessa *internet* em casa.

Gráfico 1: Pesquisa sobre a quantidade de aparelhos de celular que acessam a *internet*



Fonte: Secretária de Educação de Santo Estevão-BA.

Os dados do Gráfico 1 retratam que os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) e os(as) estudantes da educação de jovens e adultos possuem um celular com *internet*, quantitativo relacionado à matrícula desse público, demonstrando que, mesmo os(as) alunos(as) que tiveram como acessar o formulário, teriam aqueles(as) que não alcançaram o meio de pesquisa gerado pela Secretaria de Educação, pela falta de *internet*.

Gráfico 2: Pesquisa sobre a quantidade de aparelhos de celular em casa com *internet*

QUANTOS APARELHOS DE CELULAR TEM NA SUA CASA? (INCLUA TODOS OS APARELHOS QUE DÃO ACESSO À INTERNET)



2.545 respostas



Fonte: Secretaria de Educação de Santo Estevão.

O Gráfico 2 destaca que 32,6% dos estudantes que tiveram acesso ao formulário responderam que possuem em casa dois aparelhos celulares; 34,6% têm apenas um aparelho; 30% possuem mais de dois aparelhos; e uma parcela não quantificável no gráfico disse que não possui nenhum aparelho celular.

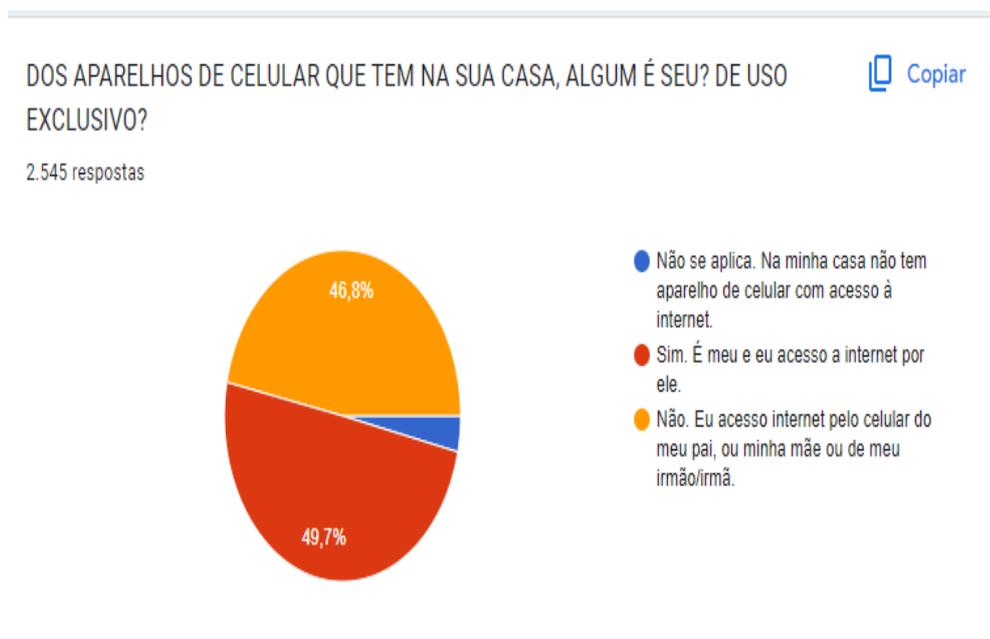
Esses dados revelam que os alunos que possuem aparelho celular com *internet* compartilham em casa o uso desse instrumento, o que aconteceu muito nos anos de pandemia, pois a maioria dos(as) estudantes da rede municipal fazia uso do aparelho móvel dos responsáveis para acessar o conteúdo das aulas e as informações no grupo de *WhatsApp*, o que muito dificultou o acesso da escola a esses estudantes, principalmente em tempo real. As atividades *on-line*, como chamadas de grupo, e aulas agendadas no *Meet* não surtiram efeito na realidade do município, como também na realidade da escola pública brasileira, pois muitos estudantes não possuíam um aparelho celular com *internet* de qualidade para que pudessem interagir de forma rápida e síncrona.

O levantamento realizado pela Secretaria de Educação demonstra o percentual de acessibilidade digital, e que o aparelho de celular no momento pandêmico foi o recurso digital mais viável para que as informações e dinâmica de aulas virtuais, informações da escola, diálogos entre professores, gestores e alunos fossem eficazes para reduzir o distanciamento causado pela suspensão das atividades escolares.

Os números revelam uma realidade em que o país estava mergulhado: a carência no investimento de políticas públicas que amparassem as escolas e seus sujeitos de recursos tecnológicos.

As dificuldades de acesso às tecnologias e internet por grande parcela da população brasileira durante a pandemia revela décadas de carência de políticas públicas efetivas. Ainda que algumas políticas públicas educacionais tenham objetivado levar a inclusão digital para dentro das escolas, propiciando o acesso às tecnologias intramuros escolares, a pandemia evidencia que a educação ocorre para além do tempo e espaço escolar, tangenciando fatores sociais que não podem ser negligenciados (Bonfim, 2021).

Gráfico 3 – Sobre o uso do celular de propriedade do(a) aluno(a)



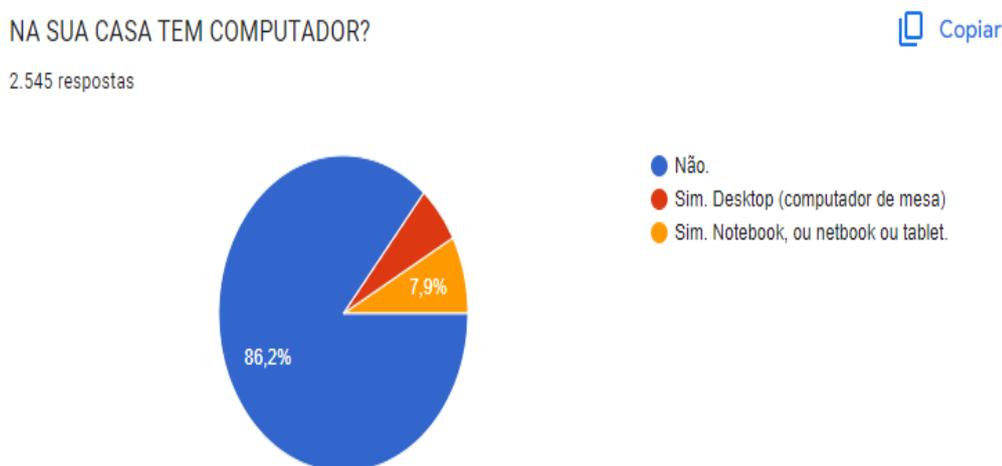
Fonte: Secretaria de Educação de Santo Estevão.

O Gráfico 3 demonstra que 49,7% dos estudantes possuem celular próprio e com acesso à *internet*, enquanto 46,8% dividem aparelhos em casa com os pais e irmãos. Estes dados são de suma importância e confirmam os dados anteriores, afirmando que muitos(as) dos(as) alunos(as) só possuíam celular com *internet* através do aparelho dos responsáveis, dado que inviabiliza inclusive o acompanhamento de aulas *on-line* diárias. Na pandemia, o uso do celular ficou mais acirrado, e os(as) estudantes só conseguiam ter acesso ao celular à noite, quando os responsáveis usavam em menor tempo. É importante salientar que os dados não contemplam a maioria dos(as) alunos(as), pois ficaram de fora da pesquisa porque não tiveram acesso ao formulário.

A Secretaria de Educação do município de Santo Estêvão levantou a pesquisa no ano de 2020, e a utilizou como expoente para justificar a dificuldade de elaborar ou pagar plataformas virtuais para que os(as) alunos(as) tivessem acesso a aulas *on-line*.

Nesse processo, não houve programas de acessibilidade ou ajuda financeira para professores(as) ou alunos(as). A educação no município aconteceu com os(as) professores(as) utilizando seus aparelhos pessoais para a divulgação de vídeos, informações e orientações para o Caderno de Atividades Remotas. Essa foi a principal reclamação dos(as) professores(as) durante a pandemia: a falta de apoio para a realização das atividades remotas, no que diz respeito aos subsídios necessários para sua realização, deixando a cargo dos(as) professores(as) utilizarem seus meios pessoais para fazer acontecer.

Gráfico 4 – Sobre ter computador ou *notebook*



Fonte: Secretaria de Educação de Santo Estevão.

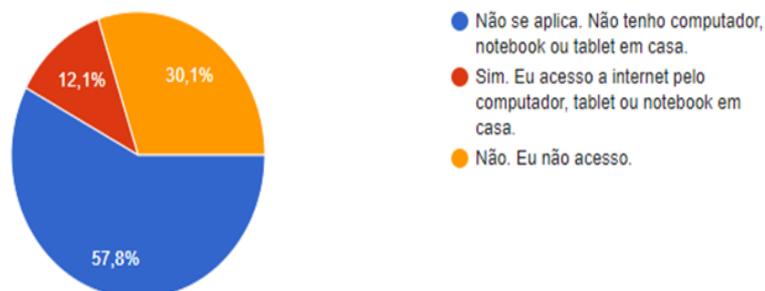
No Gráfico 4, observamos a necessidade de fomentar políticas educacionais que deem condições aos estudantes da escola pública de possuírem ferramentas tecnológicas. Os números revelam que 86,2% dos estudantes não possuem um computador em casa. Para fins de políticas públicas, os dados desse gráfico ressoam como denúncia, demonstrando que uma política de incentivo – com uma oferta de aparelhos celulares, *notebooks*, *tablets* – ajudaria a minimizar a carência da maioria dos(as) estudantes da rede pública. Esse gráfico demonstrou a ampla desigualdade que se instalou no país com a pandemia da Covid-19 no que tange, neste caso específico, à educação.

Gráfico 5: Sobre acesso à *internet* através de computadores, *tablets*, *notebooks*

VOCÊ ACESSA INTERNET PELO COMPUTADOR, NOTEBOOK OU TABLET EM CASA?



2.545 respostas



Fonte: Secretaria de Educação de Santo Estevão.

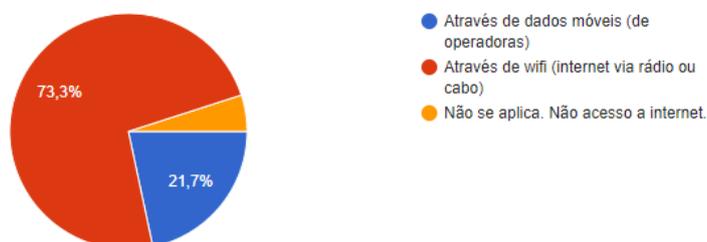
O gráfico sobre o acesso à *internet* por meio de equipamentos eletrônicos, como *notebook*, computador ou *tablet*, destaca que 57,8% dos estudantes não possuem nenhuma das ferramentas digitais perguntadas. Os dados levantados apontam um espelho da realidade de muitos estudantes de escola pública e até mesmo de Universidades no Brasil, que não possuem um computador ou *notebook* em casa para suas atividades escolares. A pandemia veio para certificar essa exclusão digital.

Gráfico 6: Sobre sinal de *internet*

QUANDO ACESSA INTERNET POR CELULAR OU COMPUTADOR/NOTEBOOK, POR QUAL TIPO DE SINAL ACESSA?



2.545 respostas



Fonte: Secretaria de Educação de Santo Estevão.

No Gráfico 6, podemos visualizar que a rede *Wi-Fi* é o acesso à *internet* comum aos estudantes, destacando um percentual de 73,3% que utilizam *internet* via rádio ou cabo. Nesse

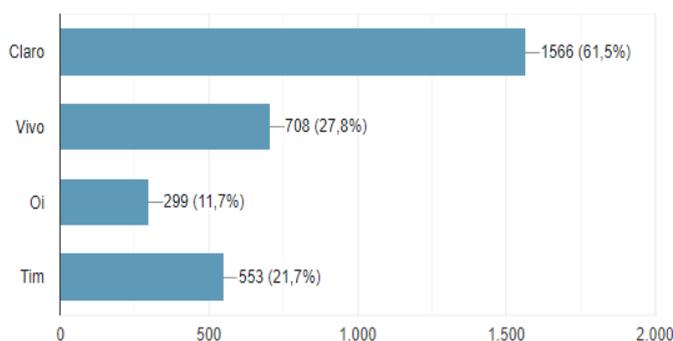
caso, poderiam ter sido implementados sinais próximos às principais comunidades atendidas pelas escolas municipais, principalmente as comunidades rurais, onde se vê a dificuldade das redes de *internet* a cabo ou rádio chegarem para uma instalação adequada.

Gráfico 7: Tipos de rede de dados móveis

QUANDO ACESSA INTERNET POR REDE DE DADOS, QUAL OPERADORA TEM SINAL NA SUA CASA? (PODE MARCAR MAIS DE UMA ALTERNATIVA)

 Copiar

2.545 respostas



Fonte: Secretaria de Educação de Santo Estevão.

O Gráfico 7 é sobre o acesso a dados móveis, e coloca as principais operadoras de telefonia por onde se tem maior acesso digital, sendo a Claro a que tem maior número de acesso pelos estudantes através de dados móveis. Os dados dos Gráficos 9 e 10 demonstram como a acessibilidade a redes de *internet* é precária quando se trata do público que frequenta a escola pública; afirmam as disparidades provocadas pela suspensão das atividades escolares por conta da Covid-19, e quantos alunos(as) ficaram desassistidos por conta da falta de conectividade. Um dado alarmante é que o município de Santo Estevão agrega a grande maioria dos(as) matriculados(as) na rede pública.

A pesquisa feita pela Secretaria de Educação de Santo Estevão representou uma quantidade de público que não soma a maioria do alunado da rede, pois se refere aos dados colhidos junto àqueles(as) alunos(as) que tiveram acesso ao *link* do formulário. E esse lapso, que não contabiliza os que não conseguiram ter acesso ao meio de pesquisa, demonstrou por si só a dificuldade desses anos de pandemia de manter a aprendizagem e até mesmo a comunicação com os(as) estudantes; revelou também que o município de Santo Estevão, assim como outras realidades de escolas públicas no Brasil afora, precisaria através do poder público implementar políticas de acesso digital.

A exposição desses dados é de suma importância para contextualizar as dificuldades desses tempos de pandemia para a educação pública, posto que a maioria carece de meios digitais. O período pandêmico provocou impactos que anos serão necessários para minimizar, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem.

Essas realidades apontadas pelos dados acometeram o ensino público do país; e, de acordo com Eynng *et al.* (2022, p. 31), “[...] a pandemia provocada pelo coronavírus evidenciou a necessidade de investimento e remodelamento emergencial de sistemas e práticas educacionais para o fortalecimento de direitos e para a redução das desigualdades educacionais [...]”, evidenciando em muitos municípios um espelho dos entraves do ensino público no Brasil.

A situação de pandemia da Covid-19 trouxe um espelho maior das desigualdades, principalmente atreladas às questões raciais. Podemos salientar, conforme o estudo de Oliveira (2020, p. 25),

[...] que o racismo tem sido um eixo estruturante da sociedade brasileira mesmo numa fase pós-abolicionista; e que a questão racial tem sido uma das expressões da questão social na sociedade do capital, de tal modo que as desigualdades são conexas na contemporaneidade; e ainda, que a pandemia acentuou as desigualdades raciais no Brasil.

Um espelho dessa acentuação das desigualdades raciais para recordamos está em trazer a memória do não desejável:

[...] o primeiro caso no Brasil de infecção pela doença ocorreu em fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo, tratava-se de um homem de 61 anos de idade, que foi contaminado durante uma viagem internacional até a Itália. Porém, umas das primeiras vítimas letais do Covid-19 no país e que chamou muita atenção e comoção nacional foi o caso da Cleonice Gonçalves, 63 anos de idade, mulher negra que vivia na cidade do Rio de Janeiro e trabalhava desde os seus 13 anos de idade como empregada doméstica. Cleonice foi contaminada pelos empregadores, essa família sabia que estava com Covid-19, haviam positivado para a doença na semana anterior, mesmo assim não cumpriram o isolamento social e expuseram a trabalhadora doméstica, que faleceu em poucos dias após o contágio (Reis, 2020, p. 2).

Essa é outra história de vida que causou grande comoção e mais uma memória do não desejável, colocando o racismo cotidiano na estrutura do viés que organiza essa sociedade, e a mulher negra em um campo de hierarquias raciais em que se torna invisível – aqui consta um exemplo da invisibilidade no cuidado com o outro²¹.

²¹ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), edição 2023, trouxe como tema da Redação os “Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil”, a exemplo do caso: “Mirtes Souza foi obrigada a levar seu filho consigo para o trabalho, e quando desceu para passear com o cachorro da família para a qual trabalhava, ocorreu o incidente, no qual o filho entrou sozinho no elevador do prédio, impedido num primeiro momento por Sarí Côte Real e, posteriormente, deixado sozinho. O menino morreu ao cair do nono andar, ao tentar ver sua mãe. No dia 3 de junho, a polícia autuou a patroa em flagrante por homicídio

A realidade educacional também agravou as desigualdades raciais. As estatísticas apontam que:

Uma análise integrada sobre desigualdade racial disponível na plataforma identifica que, em 2018, 27% dos negros de 15 a 17 anos (idade adequada para o ensino médio) estavam fora da escola contra 19% dos brancos na mesma faixa etária. Em escolas com nível socioeconômico baixo, o desempenho de alunos negros no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) também é pior (2015) (Nogueira, 2020, p. 01).

Foi comum nos anos de 2020 e 2021 a publicação de matérias sobre a educação remontando ao termo “Apagão”²². Muitos municípios, inclusive Feira de Santana, citam a dificuldade com medidas para a continuidade do ensino, mesmo providenciando programas de incentivo e continuidade com a suspensão das aulas²³. Essa realidade de não tomar medidas para garantir o ensino de qualidade nos municípios agravou ainda mais a condição do(a) estudante de escola pública.

O município de Santo Estevão transformou os Caderno no principal elo contra esse “apagão”, promovendo uma rede de saberes em tempos de Covid-19. O material didático-pedagógico possibilitou a essa maioria sem acessibilidade digital ser atendida de forma a preservar a equidade de acesso ao ensino em tempos de distanciamento da escola e proteção contra a contaminação de um vírus cujo contato se faz pelas vias aéreas.

O que são os Caderno de Atividades Remotas no contexto provocado pela Covid-19? Podemos dizer que são materiais didáticos pedagógicos construídos em pleno auge da pandemia por professores(as) de uma rede municipal de educação do interior baiano, dado o contexto de

culposos e, após pagar uma fiança de 20 mil reais, ela pôde responder o processo em liberdade. Concluído o inquérito em 1 de julho, Sarí Côrte Real foi indiciada pelo crime de abandono de incapaz. O caso teve grande repercussão e houve protestos em diversas partes do Brasil, com destaque para os protestos realizados em Recife, onde manifestantes se deitaram no chão em frente ao edifício onde ocorreu a morte de Miguel e entoaram “Eu só queria a minha mãe” (Reis, 2020, p. 23).

²² Estudantes, pais e professores narram 'apagão' do ensino público na pandemia; em 7 estados e no DF, atividade remota não vai contar para o ano letivo.

Redes estaduais e municipais relatam improviso com aulas via *WhatsApp* e outras ferramentas; alunos sofrem com falta de internet e equipamentos. Mãe de SC define o cenário como um quadro de "educação de faz de conta" (<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/21/estudantes-pais-e-professores-narram-apagao-do-ensino-publico-na-pandemia-em-7-estados-e-no-df-atividade-remota-nao-vai-contar-para-o-ano-letivo.ghtml>).

²³ O secretário municipal de Educação, Marcelo Neves, afirmou que o ano de 2020 vai ficar marcado como o pior ano para educação. Segundo ele, somente na rede municipal de ensino são quase 52 mil alunos sem aula em Feira de Santana. “Desde o início da paralisação das aulas, a Secretaria de Educação criou um programa chamado ‘Em Casa Também Se Aprende’, que é um portal interativo no qual apresentamos um conteúdo muito mais lúdico e criativo para que as crianças possam acompanhar as atividades de segunda a sexta, de acordo com a idade. Isso tem amenizado a saudade que os alunos sentem dos professores, dos colegas, do convívio do dia a dia” (<https://www.acordacidade.com.br/noticias/estudantes-de-escolas-publicas-de-feira-de-santana-relatam-desafios-para-manter-estudos-durante-a-pandemia/>).

distanciamento social e a obrigatoriedade da oferta da educação em tempos de isolamento social.

Os Caderno de Atividades Remotas surgem da carência dos(as) alunos(as) das escolas públicas municipais de Santo Estevão, parte de uma realidade nacional, e que veio à tona em 2020, devido à suspensão das aulas presenciais em todo o território nacional, como recorte da situação da maioria das escolas do país. Somada a isso, a realidade de alunos e alunas que, mediante um levantamento da própria rede municipal de ensino de Santo Estevão, em 2020, constatou que a maioria das crianças e jovens não possuía rede de *internet* fixa em casa e meios digitais próprios.

1.3 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ESTEVÃO

O lugar da pesquisa, o município de Santo Estevão-BA, é composto em sua rede municipal de ensino de escolas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da educação de jovens e adultos. A rede municipal de Santo Estevão, atualmente, quanto às unidades de ensino, está distribuída da seguinte forma (Quadro 1) – esse mesmo dado permanece desde 2020:

Quadro 1 – Quantitativo de escolas e de alunos atendidos em 2023

	PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ESTEVÃO DEPARTAMENTO TÉCNICO ADMINISTRATIVO		1
	<u>Levantamento de Dados da Rede – JULHO 2023</u>		
Quantidade de Escolas			
Escolas			Total
Creches			03
Ed. Infantil			02
Ed. Infantil e Fund. I			20
Ed. Infantil, Fund. I e Fund. II			02
Fund. I e Fund. II			02
Fund. I			03
Fund. II			05
Total Geral:			37

Fonte: Secretaria de Educação de Santo Estevão.

Atualmente, a rede municipal de ensino de Santo Estevão atende a educação básica que é constituída de três grandes etapas, quais sejam: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental – dividido em anos iniciais e finais, e a educação de jovens e adultos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, rege que os Municípios atuem prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Sob a competência da organização do município, Santo Estevão possui um quantitativo de 37 (trinta e sete) escolas, atendendo da creche à educação de jovens e adultos, totalizando cerca de 8.934 (oito mil, novecentos e trinta e quatro) alunos em 414 (quatrocentas e catorze) turmas, dados que colocam o município dentro de uma organização da educação básica de nove anos, que tem notável crescimento de matrícula (Quadro 2) e, por sua vez, crescimento nas unidades de ensino.

Quadro 2: Mapa de matrícula 2020-2023
Quantidade de Alunos Atendidos – 2020

Escolas	Alunos	Turmas
Ed. Infantil: G 4 a G 5	2.210	117
Fund. I	2.745	126
Fund. II	3.002	94
Multisseriadas – Fundamental I e Ed. Infantil	283	14
EJA I (Fund.I) e (Fund. II)	519	12
Total Geral:	8.759	363

Quantidade de Alunos Atendidos – 2021

Escolas	Alunos	Turmas
Ed. Infantil: G 4 a G 5	1.737	99
Fund. I	3.229	141
Fund. II	3.345	96
Multisseriadas – Fundamental I e Ed. Infantil	183	09
EJA I (Fund.I) e (Fund. II)	144	04
Total Geral:	8.638	349

Quantidade de Alunos Atendidos – 2022

Escolas	Alunos	Turmas
Creches: 0 a 3 anos	280	18
Ed. Infantil: G 4 a G 5	1.478	88
Fund. I	4.091	177
Fund. II	2.645	82
Multisseriadas – Fundamental I e Ed. Infantil	159	09
EJA I (Fund.I) e (Fund. II)	206	06
Total Geral:	8.859	380

Quantidade de Alunos Atendidos – 01/05/2023

Escolas	Alunos	Turmas
Creches: 0 a 3 anos	505	32
Ed. Infantil: G 4 a G 5	1.235	77
Fund. I	3.294	159
Fund. II	3.142	111
Multisseriadas – Fundamental I e Ed. Infantil	405	25
EJA I (Fund.I) e (Fund. II)	353	10
Total Geral:	8.934	414

Fonte: Secretaria de Educação de Santo Estevão.

O número de matrículas, conforme dados cedidos pela Secretaria através do Sistema de Gestão Escolar, demonstra a complexidade que foi, em tempos de pandemia, pensar em estratégias de ensino que se adequassem a todos(as), quando possuía 8.759 (oito mil, setecentos e cinquenta e nove) alunos(as), em 2021, e 8.638 (oito mil, seiscentos e trinta e oito) alunos(as), em 2022.

Para o trabalho efetivo junto a esse quantitativo de alunos, Santo Estevão requereu um corpo docente expressivo, cujos números estão demonstrados no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Quantitativo de Professores da Rede Municipal de Ensino**Quadro de Profissionais Docentes - Efetivos – 2023**

Níveis	20 Horas	40 Horas	TOTAL
Nível I	02	04 sendo 1 c/ extra	06
Nível II	02	04	06
Nível III	51	184 sendo 2 c/ extra	235
Nível IV	06	04	10
Nível V	01	*	01
Pedagogo	02	01	03
TOTAL:	64	197	261

OBS: 258 Professores e 03 Pedagogos = 261

Quadro de Profissionais Docentes - REDA – 2023

Modalidades	20 Horas	40 Horas	TOTAL
Ed. Infantil	39	32	71
Fundamental I	57	28	85
Português	13	6	19
Matemática	14	1	15
História	5	6	11
Geografia	6	3	09
Ed. Física	7	5	12
Ciências	3	1	4
Inglês	6	1	7
Pedagogo	-	22	22
TOTAL:	150	105	255

Fonte: Secretaria de Educação de Santo Estevão.

Além do corpo docente, também são necessários outros profissionais que atuam na educação, compondo uma rede de apoio, de base pedagógica e administrativa. No caso de Santo Estevão, essa rede assim se constitui (Quadro 4):

Quadro 4: Quantitativo de outros profissionais que atuam na Educação em Santo Estevão**Quadro de Profissionais da Rede atuando nas Unidades de Ensino – 2023****EFETIVOS – NÃO - DOCENTES**

Cargos:	Total:
Ag. Merenda:	42
Ag. Limpeza:	57
Ag. Segurança:	25
Secretário Escolar:	57
Assistente Pedagógico:	17
Intérprete de Libras:	5
Coordenador de Biblioteca:	8
Ag. Público:	6
Motorista:	15
Nutricionista:	1
Assistente Administrativo:	3
Ag. Limpeza Pública:	3
Marceneiro:	1
Fiscal de Obras:	1
Assistente Social:	2
Técnico de Enfermagem:	1
Cozinheiro:	1
Total Geral:	245

Quadro de Profissionais Não - Docentes - Reda – 2023

Cargos	TOTAL
Ag. Limpeza	84
Ag. Merenda	51
Ag. Segurança	48
Secretário Escolar	24
Assist. Pedagógico	58
Assist. Social	2
Intérprete de Libras	5
Motorista	18
Nutricionista	5
Téc. De Enfermagem	4
Psicólogo	3
TOTAL:	302

Fonte: Secretaria de Educação de Santo Estevão.

Com o quantitativo de alunos(as) apresentado, a rede organiza o seu corpo docente entre profissionais efetivos, que entraram mediante concurso público, e profissionais por Regime de Direito Administrativo (REDA). Essa distribuição, no segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental, está condicionada à formação em licenciatura específica para a área pretendida.

A distribuição da carga horária em 20 (vinte) e 40 (quarenta) horas é separada quanto aos níveis de formação, sendo:

- Nível I – profissionais apenas com o antigo curso de Magistério, com um total de 6 (seis) professores;
- Nível II – profissionais com licenciatura, sendo um total de 6 (seis) professores;
- Nível III – profissionais com especialização, sendo um total de 235 (duzentos e trinta e cinco) professores;
- Nível IV – profissionais com mestrado, totalizando 10 (dez) professores; e
- Nível V – profissionais com Doutorado, com apenas um professor.

A composição em níveis demonstra uma rede que se capacita, que tem uma quantidade significativa de professores especialistas, mas ainda conta com um pequeno número de mestres, ou seja, o professor da educação básica ainda está distante da pesquisa acadêmica. É importante salientar que o professor com nível de doutorado estava no período pandêmico atuando na formação do Caderno de Atividades Remotas, e que ele também é docente da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Temos, na rede municipal de ensino, o número de 516 (quinhentos e dezesseis) professores(as). Para um município do interior da Bahia, nota-se que é consideravelmente grande, em relação às unidades de ensino e professores que regem as etapas da educação.

Os dados foram resgatados pelo sistema de gestão escolar municipal, e demonstram por quem e para quem foram produzidos os Caderno “A cara do racismo no Brasil”. Olhando para o Ensino Fundamental (Anos Finais), tínhamos, dos 3.163 (três mil, cento e sessenta e três) alunos(a) do 6º ao 9º ano – público destinado ao planejamento do Caderno sobre o racismo –, um quantitativo de 1.970 (mil, novecentos e setenta) alunos(as) que se declaravam pardos, 453 (quatrocentos e cinquenta e três) que se declaravam pretos, 160 (cento e sessenta) brancos, 3 (três) amarelos, nenhum indígena e 559 (quinhentos e cinquenta e nove) não declarados. A construção do Caderno tem atravessamentos raciais e se justifica como um material antirracista, se olharmos a composição dos(as) matriculados(as) da rede municipal de ensino, conforme dados do sistema de gestão do município em 2020-2021.

Na contramão da pesquisa do Censo de 2023, que demonstrou um crescimento na autoidentificação de pretos e pardos no Brasil, os dados anteriores demonstram uma certa consciência racial, mas isso também gerou um debate sobre o que poderíamos definir como “pardos”, em um país e, que é necessário avançar em políticas públicas para as pessoas pretas e pardas, principalmente de baixa renda.

A parcela da população brasileira que se declara preta deu um salto em 10 anos. Em 2022, 10,6% dos brasileiros se declararam pretos, contra apenas 7,4% em 2012. Foi o maior aumento entre os grupos raciais brasileiros. Os dados são da divisão de Características Gerais dos Domicílios e dos Moradores 2022 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, divulgada nesta sexta-feira (16) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O aumento no número de pessoas que se declara preta aconteceu em todas as grandes regiões do país, com destaque para o Nordeste — por lá, essa alta foi de 8,7% para 13,4% no período. Em seguida vem a região Sudeste, com 11,2% da população residente de cor preta no ano passado, contra 8,2% em 2012 (G1, 2022, p. 01).

Em comparação aos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), podemos apontar que ainda temos uma realidade necessária ao letramento racial, pois a crescente identificação de pretos e pardos significa que há um avanço significativo nos últimos anos. Ao analisar a educação do município de Santo Estevão, apontamos que ainda há o que avançar.

Letramento racial é um conceito potente que convoca à reflexão e exige posicionamento teórico e prático. Por isso mesmo, antes de entrar na discussão desse tema, convido o leitor a um pequeno recuo para lembrar a noção de letramento ou, melhor dizendo, letramentos. Sabemos hoje que ler e escrever são práticas sociais que implicam, para além de compreender uma língua e seu funcionamento, a necessidade de entender como serão usadas a leitura e a escrita, os contextos dessas práticas e como os sujeitos serão afetados por essas experiências, que serão tão múltiplas como as pessoas e os percursos por elas realizados (Almeida, 2017, p. 01).

Abaixo, segue a composição racial dos estudantes da rede municipal de ensino coletada através do Censo Escolar e disponibilizada através do sistema de gestão escolar da Secretaria de Educação (Tabela 2).

Tabela 2 – Composição racial dos alunos (as) da Rede Municipal de Ensino de Santo Estevão

1

Resumo	Amarela	Branca	Indígena	Não-declarada	Parda	Preta	Total
	EDUCAÇÃO INFANTIL	6	87	2	652	886	289
EJA - ANOS FINAIS		8		77	86	31	202
EJA - ANOS INICIAIS				43	10	6	59
ENSINO FUNDAMENTAL 1	13	182	1	471	2.229	571	3.467
ENSINO FUNDAMENTAL 2	3	160		559	1.970	453	3.145
Total Geral	22	437	3	1.802	5.181	1.350	8.795

Fonte: Secretaria de Educação de Santo Estevão.

Conforme os indicativos da Tabela 2, no município de Santo Estevão, dos 8.795 (oito mil, setecentos e noventa e cinco) alunos(as), 1.802 (mil, oitocentos e dois) não se declararam com cor nenhuma. Esses dados foram de relevância para a pesquisa, por trazerem o conhecimento de que as escolas da rede municipal carecem de um letramento racial, pois o número de alunos que não declara a cor/raça é preocupante e impacta estudos para políticas públicas. O censo escolar é o caminho para que o Ministério da Educação (MEC) possa investir em projetos cujo viés seja a diversidade étnica, sexual e de gênero.

Os dados são do município de Santo Estevão e nos revelam uma problemática: o entendimento do ser negro no Brasil. Muitos(as) estudantes que não se declararam pretos(as) ou pardos(as) transmitem, através do quantitativo, vários sentidos e, dentre deles, a falta de uma educação étnico-racial que envolva os estudantes. Essa falta insinua constrangimento em se denominar como preto(a) ou pardo(a) e a necessidade de um trabalho de formação docente dentro da perspectiva racial.

Esses dados necessitam em momento oportuno serem problematizados pela rede municipal de Santo Estevão, no sentido de promover medidas educativas antirracistas que possam alcançar os(as) alunos(as) que não conseguem se definir perante a cor da pele.

Foi nessa rede municipal que, regidos por um projeto pedagógico nomeado como Caderno de Atividades Remotas, os(as) professores(as) dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), em uma das edições, especificamente a terceira edição, discutiram o combate ao racismo na compreensão de uma educação antirracista, considerando as palavras de Gomes (2001, p. 84),

Todos nós sabemos que a Educação é um direito social. E preservá-la no campo dos direitos é garantir espaço à diferença e enfrentar o desafio de implementar políticas públicas e práticas pedagógicas que superem as desigualdades sociais e raciais. Essa é uma questão que precisa ser levada a sério pelos(as) educadores(as) e formuladores(as) de políticas educacionais.

Dentro dessas diretrizes de uma educação antirracista, foram estabelecidas ações essenciais para o cumprimento estabelecido pela MP 934, de 1º de abril de 2020, da continuação do ensino e garantia do direito à educação dos estudantes da rede pública enquanto durasse a condição de emergência sanitária provocado pelo vírus SARS-CoV-2.

Nesse trâmite, a rede municipal de ensino de Santo Estevão consolidou as diretrizes estadual e federal em face da emergência pública, e estabeleceu sua organização para a continuidade da educação, mesmo com a suspensão das atividades escolares. Segue abaixo a divisão das ações (Quadro 5):

Quadro 5: Ações do Plano Institucional “Educação, mobilizando uma Rede de Saberes em Tempos de Covid-19”

ADMINISTRATIVAS	PEDAGÓGICAS
Distribuição de kits de merenda escolar	Discussão de ideias sobre o Projeto Emergencial com os Diretores do Departamento Pedagógico, Administrativo e Conselho Municipal de Educação (CME).
Garantia e manutenção das unidades de ensino	Reunião com os técnicos pedagógicos para levantamento de ideias de apoio à construção do plano de ação de cada segmento de ensino.
Autorização para a execução do trabalho Remoto	Apresentação e estudo de algumas plataformas e planos de trabalho de outros estados e secretarias.
	Socialização do Plano Emergencial do Departamento Pedagógico.
	Reunião com a Equipe de Gestão das escolas para socialização e mobilização do Plano Emergencial.
	Socialização do Plano Emergencial na Rádio Comunitária da cidade e por <i>e-mail</i> aos educadores da rede municipal.

	Produção de vídeos curtos a serem publicados nas mídias com as principais ideias da proposta, para divulgação mais ampla na cidade.
	Divulgação dos vídeos nas mídias sociais.
	Elaboração do plano de formação <i>on-line</i> para diretores escolares.
	Socialização das atividades elaboradas.

Fonte: Santo Estevão (2020c, p. 12).

É importante aqui mencionar quais dessas ações foram efetivadas pela rede municipal de ensino na pandemia. Como gestora escolar nesse período, posso aqui fazer um panorama dessas ações: a primeira delas e de maior relevância social foi a distribuição dos kits alimentícios: os alimentos distribuídos foram amparados por Resolução do Ministério Público com base na Lei nº 13.987, de 7 de abril de 2020, segundo a qual os alunos matriculados seriam chamados a comparecer na escola, munidos de documentos e fazendo uso de máscaras (devido ao contágio do vírus da Covid-19).

Os tempos de crise sanitária impactaram consideravelmente a economia do país, afetando principalmente os menos favorecidos. A resolução da distribuição de kits de alimentos destacou-se no município de Santo Estevão como uma importante medida legal para minimizar os efeitos da Covid-19 para o alunado da rede, no que diz respeito à alimentação, já que muitos tinham na escola o complemento de refeição diária.

Sobre os impactos da Covid-19 em relação aos municípios, é importante destacar:

Se comparados estados e municípios, é evidente que cada região apresenta problemas diferentes, em graus diferentes, o que requer planos de ação por vezes diversos. A realidade local, a nível econômico e cultural, é disparitária, e tais vetores, fundamentais no desenvolvimento de projetos educativos, devem ser devidamente contabilizados no processo de surgimento de políticas públicas (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020, p. 38).

Algumas ações pedagógicas não surtiram efeito, por conta da implicação da falta de acessibilidade digital dos(as) alunos(as) e pela falta de suporte do poder público municipal em munir os(as) professores(as) de instrumentos tecnológicos para garantir a produção de vídeos e rede de *internet* para aqueles(as) alunos(as) que moram em áreas rurais. Essa falta de suporte inviabilizou ações de aulas e vídeos. Sobre as estratégias da educação no período pandêmico, muitas ações planejadas pela Secretária de Educação do município não surtiram efeito, devido ao reflexo de um panorama geral:

A nota técnica “Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19”, do site Todos Pela Educação (2020), divulgada no dia 7 de abril de 2020, aponta

que as estratégias de ensino remoto, por mais importantes que sejam no atual contexto, têm diversas limitações e não atendem a todas as crianças e jovens brasileiros da mesma maneira (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020, p. 42).

Sobretudo, é importante destacar que as ações supracitadas demonstraram uma preocupação que foi inerente à situação da Covid-19 no cenário da educação, posto que se organizaram ações administrativas e pedagógicas para que o direito à educação fosse garantido. Com esse intuito, a rede municipal de ensino de Santo Estevão deu continuidade às atividades escolares para que os(as) alunos(as) obtivessem sua organização escolar não prejudicada ao final do ano letivo. Cabe aqui destacar também que o ano letivo de 2020 foi restabelecido no município, optando pelo contínuo curricular e reorganização do calendário escolar, ou seja, aderindo ao currículo contínuo 2020/2021, como prevê o Parecer CNE/CEB nº 1, de 29 de janeiro de 2022, (Brasil, 2022).

Sendo assim, a rede municipal de Santo Estevão, embasada pelas leis que regem a educação, reorganizou seu calendário e instituiu os Caderno de Atividades Remotas como projeto pedagógico, para que os(as) alunos(as) tivessem o acompanhamento do ensino durante a suspensão das aulas presenciais nas escolas municipais e, ao final de 2020, fossem aprovados para o ano de 2021 sem perdas curriculares.

Aqui neste estudo estamos focadas na construção pedagógica do Caderno de Atividades Remotas para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Construir um material didático próprio fez parte do entendimento do órgão superior da Educação no Município, a SEDUC e seus atores (equipe técnica pedagógica da Educação Infantil aos Anos Finais), para atender um ensino de forma igualitária para seus(suas) alunos e alunas, enquanto durasse a suspensão das atividades escolares presenciais.

Como parte inerente do Plano Institucional Emergencial, as construções desses Caderno versavam diante dos seguintes valores/princípios: “Respeito, Solidariedade, Autodisciplina, Equidade, Afetividade, Parceria, Aprendizagem, colaboração” (Santo Estevão, 2020c, p. 13).

Diante dos valores e princípios estabelecidos no documento norteador, a ênfase foi dada à “[...] participação e compromisso de todos, diretores, coordenadores, professores, estudantes, pessoal de apoio e famílias” (Santo Estevão, 2020c, p.13).

Com base no princípio da equidade, a Secretária de Educação estabeleceu que: “[...] diante da falta de acesso à internet da maior parte das famílias dos nossos estudantes, as instituições escolares farão a entrega de atividades impressas a esses estudantes” (Santo Estevão, 2020c, p. 13). Nesse ínterim, a Secretaria de Educação afirmava o princípio da equidade e notava os desafios impostos à educação em tempos de pandemia.

Visto isso, percebemos que a pandemia é um chamamento para visualizarmos, ainda mais, a educação como direito fundamental que leva em conta a igualdade e a questão da diferença, pois não se pode mencionar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade, haja vista que a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020, p. 13).

Não é difícil compreender por que o município de Santo Estevão escolheu a construção de material didático próprio, sendo impresso pelas unidades de ensino para todos(as) alunos(as), disponibilizando-os também nos grupos de *WhatsApp* das turmas: pretendia-se manter os estudantes da rede em nível o mais equiparado possível de aprendizagem durante aquele momento de atividades remotas.

A rede é constituída de 35 (trinta e cinco) escolas; dessas, 21 (vinte e uma) estão em áreas rurais do município. Essas áreas, em sua totalidade, possuem dificuldades em acessar a rede de *internet*, e esse cenário consolidou a proposta da continuidade de um ensino através de ações consubstanciadas no Plano Emergencial da Educação “Mobilizando uma Rede de saberes em Tempos de Covi-19”, apontando uma rede de apoio para mobilizar os(as) educadores(as), mesmo de forma remota, a pensarem e concretizarem ações que chegassem a todos(as) os(as) educandos(as) pertencentes à rede, numa mobilização que também fora detalhada através da divulgação das escolas em redes sociais.

A apresentação do “Plano Institucional Emergencial Educação Mobilizando uma Rede de Saberes em Tempos de Covid-19” foi, primeiramente, socializada com a equipe de gestão (Diretores e Coordenadores Pedagógicos), para que fossem os vetores para os profissionais de ensino de cada escola, utilizando os recursos das plataformas *Zoom*, *Google Classroom* e *Meet*, para estabelecer o contato virtual.

1.3.1 O *Google Classroom*: plataforma de colaboração e socialização do Caderno de Atividades Remotas

A plataforma utilizada foi o *Google Classroom* para a mediação dos(as) coordenadores(as) e técnicos(as) pedagógicos(as) por segmento de ensino ofertado pela rede, ou seja, as turmas criadas eram nomeadas da seguinte forma: Dupla Gestora Educação Infantil, Dupla Gestora Anos Iniciais, Dupla Gestora Anos Finais.

Como no momento pandêmico eu estava atuando como diretora escolar de uma unidade de ensino dos Anos Finais, participava da turma dos(as) gestores(as) Anos Finais, possuindo acesso inclusive para fins de pesquisa.

Sobre essa plataforma de trabalho e interação assíncrona, Daudt (2016, p. 56) afirma:

O Google Classroom é uma plataforma LMS gratuita e livre de anúncios que tem como objetivo apoiar professores em sala de aula, melhorando a qualidade do ensino e aprendizagem (Daudt, 2015). Desenvolvido pela divisão do Google for Education, o Google Classroom permite que o professor poste atualizações da aula e tarefas de casa, adicione e remova alunos e ainda forneça um feedback.

O *Google Classroom* (*Google Sala de Aula*) fomentou no cenário de pandemia a estratégia cabível para registrar, coletar e divulgar informações, assim como planejar caminhos, temas para os Caderno, queixas e também as angústias de coordenadores pedagógicos que atuavam com docentes em momento tão delicado. É importante salientar que muitos(as) professores(as) encontraram dificuldades em seu manuseio, sendo preciso tutoriais de como utilizá-lo, pois o seu conhecimento foi-se tornando mais notório durante a pandemia. De acordo com Alves (2020, p. 6),

O Google Classroom tem sido uma ferramenta pedagógica facilitadora da continuidade da educação para “todos” (todos entre aspas porque, infelizmente, não é para todos. Como já foi mencionado neste trabalho, muitos alunos não têm computadores nem celulares para acessar a plataforma e uns têm o aparelho, mas não têm acesso à internet) por meio do aprendizado remoto. Então, esta plataforma tem sido um canal para buscar a “normalidade” em meio a essa situação de anormalidade.

Como uma ferramenta assíncrona²⁴, a plataforma ofereceu importante resultado para fins pedagógicos; porém, no município de Santo Estevão, ficou restrita ao uso dos gestores e professores, não se estendendo ao uso dos estudantes (Figura 5).

²⁴ Ferramentas assíncronas -Diferentemente das ferramentas síncronas, as ferramentas assíncronas são aquelas consideradas desconectadas do momento real. Ou seja, não é necessário que os alunos e professores estejam conectados ao mesmo tempo para que as tarefas sejam concluídas e o aprendizado seja adequado. Disponível em : <https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/202006/15161841-ferramentas-sincronas-e-assincronas-para-o-ensino-remoto.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

Figura 5 – Print do espaço de planejamento do Caderno na plataforma *Google Classroom*

The screenshot shows the Google Classroom interface. At the top, there are navigation tabs: 'Mural', 'Atividades', and 'Pessoas'. The main banner features a globe background with the text: 'EDUCAÇÃO: MOBILIZANDO UMA REDE DE SABERES EM TEMPOS DE COVID-19'. Below this, it says 'Dupla Gestora Anos finais' and 'ANOS FINAIS COORDENAÇÃO 6° AO 9° ANO'. Logos for 'CIDADE CENTENARIA' and 'SECRETARIA DE EDUCAÇÃO' are visible in the top right. On the left, a 'Próximas atividades' box shows 'Nenhuma atividade para a próxima semana!' with a 'Ver tudo' button. The main content area shows a post from 'Anos Finais Pedagógico' dated 26 de nov. de 2020, with a due date of 16 de dez. de 2020. The post title is 'Postagem d...' and is marked as 'Pendente'. The description mentions a 'FICHA DE TABULAÇÃO DA ESCOLA' and includes a Google Drive link. Below the post, there are 6 comments for the class, with one from 'Elizangela Santos' dated 26 de jan. de 2021, mentioning '* TABULAÇÃO'.

Fonte: *Google Classroom* (2020).

Esse espaço serviu de apoio ao planejamento do Caderno de Atividades Remotas. Os(as) coordenadores(as) técnicos(as) da equipe pedagógica da SEDUC dos Anos Finais utilizaram esse espaço no sentido da construção coletiva das temáticas do Caderno com a equipe gestora. O espaço serviu também de armazenamento do Caderno em toda a produção de 2020, e era dali que os Caderno saíam para a impressão nas escolas.

O uso da plataforma foi indispensável para ter acesso e realizar o planejamento entre equipe técnica da SEDUC, coordenadores(as) pedagógicos(as) e diretores(as) escolares. Ali se iniciava o planejamento, contendo a agenda semanal para a execução do Caderno pelos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas, era feito o armazenamento do material didático após sua finalização e o início da sua divulgação e impressão.

Já a interação com os(as) professores(as) ficou à escolha dos(as) coordenadores(as) escolares de cada unidade de ensino, sendo utilizadas as ferramentas *on-line* síncronas *Meet* e

Zoom²⁵ para chamadas de vídeo, e assíncronas, através dos grupos de *WhatsApp* e *Google Classroom*.

A estrutura do Caderno de Atividades Remotas foi apresentada através da plataforma *Google Classroom* (Figura 6) de forma didática e pausada, levando em consideração que seria uma estrutura de material didático ainda não conhecido pelos(as) professores(as):

Figura 6: Print da tela de postagem do plano de trabalho emergencial



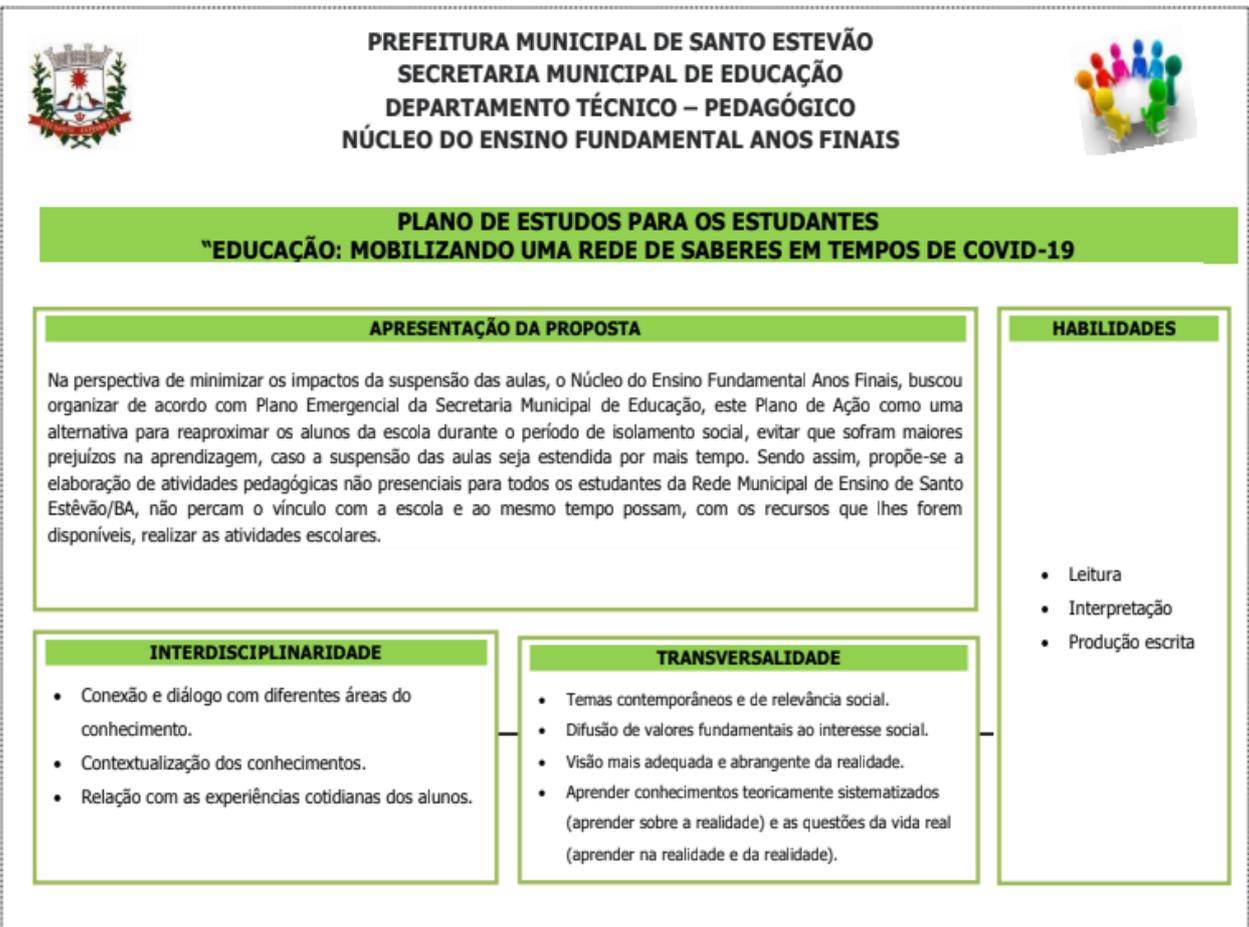
Fonte: *Google Classroom* (2020).

O arquivo foi postado com esse breve enunciado acima, o qual deixava evidente que o trabalho seria mediante a leitura dos arquivos postados na plataforma *Google Classroom* para tornar acessível o entendimento da dupla gestora Anos Finais da proposta do Plano Emergencial. A autoria foi da coordenação dos Anos Finais e a conjuntura da postagem foi durante a suspensão das atividades presenciais devido à Covid-19. Enfatiza-se nesse texto a preocupação em não sobrecarregar a dupla gestora, criando um ambiente de sensibilidade.

²⁵ O *Google Meet* é uma plataforma de videoconferências do *Google* e que pertence ao *WorkSpace*. Essa plataforma possui planos gratuitos e pagos e permite a criação de reuniões que abrigam até 250 pessoas e que duram até 24 horas. Assim como o *Google Meet*, o *Zoom* também é uma plataforma de videoconferência baseado em nuvem. E é destinado para que as pessoas se encontrem digitalmente por meio do vídeo e áudio. Além disso, o *Zoom* permite gravar as reuniões para serem acessadas mais tarde. O *Zoom* permite reuniões individuais, videoconferências em grupo, compartilhamento de tela e gravação (<https://organizenapratica.com.br/zoom-ou-google-meet/>).

A apresentação da proposta abaixo (Figura 7) salienta e determina o objetivo que é a aproximação e manutenção do(a) aluno(a) na escola, evitando prejuízos na aprendizagem. Dessa forma, as considerações finais do documento apontam que as elaborações das atividades pedagógicas não presenciais possam ser o vínculo entre a escola, os(as) aluno(as) e a aprendizagem.

Figura 7: Atividade da Plataforma *Google Classroom* na turma de Gestores Anos Finais
(Apresentação da proposta do Caderno de Atividades Remotas)



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ESTEVÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO TÉCNICO – PEDAGÓGICO
NÚCLEO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

PLANO DE ESTUDOS PARA OS ESTUDANTES
"EDUCAÇÃO: MOBILIZANDO UMA REDE DE SABERES EM TEMPOS DE COVID-19"

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Na perspectiva de minimizar os impactos da suspensão das aulas, o Núcleo do Ensino Fundamental Anos Finais, buscou organizar de acordo com Plano Emergencial da Secretaria Municipal de Educação, este Plano de Ação como uma alternativa para reaproximar os alunos da escola durante o período de isolamento social, evitar que sofram maiores prejuízos na aprendizagem, caso a suspensão das aulas seja estendida por mais tempo. Sendo assim, propõe-se a elaboração de atividades pedagógicas não presenciais para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de Santo Estêvão/BA, não percam o vínculo com a escola e ao mesmo tempo possam, com os recursos que lhes forem disponíveis, realizar as atividades escolares.

HABILIDADES

- Leitura
- Interpretação
- Produção escrita

INTERDISCIPLINARIDADE

- Conexão e diálogo com diferentes áreas do conhecimento.
- Contextualização dos conhecimentos.
- Relação com as experiências cotidianas dos alunos.

TRANSVERSALIDADE

- Temas contemporâneos e de relevância social.
- Difusão de valores fundamentais ao interesse social.
- Visão mais adequada e abrangente da realidade.
- Aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).

Fonte: *Google Classroom* (2020).

Quanto à interdisciplinaridade, o texto evidencia a conexão e diálogo com diferentes áreas do conhecimento e a relação com as experiências cotidianas dos alunos. Quanto à transversalidade, dá ênfase a temas contemporâneos e de relevância social, especificados na apresentação da proposta.

1.3.2 Estratégias imagéticas no planejamento do Caderno de Atividades Remotas

No ano de 2020, fiz um curso de extensão em leitura de imagens e, através desse curso, pude compreender as diversas formas metodológicas para a leitura imagética, desde a semiótica até a panofskyniana, bem como a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF).

Nesse aspecto, para compreender o objeto desta pesquisa, faz-se necessário compreender o conceito de imagem que, de acordo Joly (1997, p. 13),

Conceituando imagens, compreendemos que ela designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém, que a produz ou a reconhece.

De acordo com o conceito de imagem de Joly (1997), compreendemos o seu caráter pedagógico: quando usadas, as imagens devem ser analisadas com o intuito da percepção por trás do simples uso para acompanhar um texto ou como a expressão de um texto não verbal.

Joly (1997) destaca as funções comunicativas de uma mensagem visual, repleta de significação. Essa conceituação foi imprescindível para que eu visualizasse a utilização e seleção de imagens de forma crítica, diante do contexto da produção do Caderno de Atividades Remotas. Assim, estava sempre a chamar atenção dos(as) professores(as) da escola onde atuava sobre a não utilização de imagens apenas como ilustração, sem a devida leitura por parte do(a) docente, isso porque os Caderno passavam pela revisão da equipe gestora (coordenação e direção).

A utilização de imagens no campo pedagógico requer teoricamente falar sobre a alfabetização visual como sendo uma carência que compõe a formação de professores, e que consequentemente irá afetar o(a) aluno(a). De acordo com Sardelich (2006, p. 4),

Apoiando-se no sistema proposto por Dondis para uma “alfabetização visual”, alguns professores começaram a aplicar um esquema de leitura de imagens fundamentado na sintaxe visual, que mostra a disposição dos elementos básicos, como ponto, linha, forma, cor, luz, no sentido da composição.

A utilização dos recursos textuais no campo visual de forma variada foi apresentada aos(as) professores(as) acompanhando a estrutura do Caderno. A estrutura abaixo (Figura 8) determina já de forma imagética a conectividade entre a imagem e o saber que se quer produzir com esses Caderno:

Figura 8: Procedimentos de estudo e produção dos estudantes



PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ESTEVÃO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO TÉCNICO – PEDAGÓGICO
NÚCLEO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS



PROCEDIMENTOS DE ESTUDO E PRODUÇÃO DOS ESTUDANTES
"EDUCAÇÃO: MOBILIZANDO UMA REDE DE SABERES EM TEMPOS DE COVID-19"

São essas decisões que vão adequar as proposições ao contexto e as características dos alunos. Os procedimentos de estudo e produção devem levar em consideração o processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, por meio de metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, buscando se necessário, trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, etc.

 <p>Objetivos de aprendizagem/ interação</p>	<p>Lendo, eu aprendo...</p> 	<p>Pensando bem...</p> 	<p>Produção em cena</p> 	<p>Gosto de trocar ideias</p> 
	<p>Espera-se que os estudantes sejam estimulados ao hábito da leitura (nos mais diversos contextos e objetos) e aprendam sobre um determinado tema, independente da área e ou componente curricular.</p>	<p>Levar o aluno a refletir sobre o que leu e sentir-se habilitado ao desenvolvimento de tarefas que venham a serem propostas posteriormente.</p>	<p>Nessa sessão, o professor leva o aluno a produzir. Esta produção será realizada de acordo os objetivos de aprendizagem e os conhecimentos que foram propostos para os alunos, caso tenham feito uso das sessões anteriores ou não.</p>	<p>Aqui, o aluno pode ser levado a interagir com outros sobre os conhecimentos que foram produzidos a partir do trabalho do professor.</p>

Fonte: Google Classroom (2020).

A estrutura é apresentada em forma de ícones, que são os *Cards* de abertura que foram utilizados para organizar a chamada de cada seção, atribuindo também ludicidade ao material didático. Essa organização nos remete ao conceito de alfabetização visual. Dondis (1997) traz essa discussão conceitual ao enfatizar a importância da palavra “alfabetismo” em conjunto com a palavra “visual”. No seu livro “Sintaxe da linguagem visual”, a autora propõe que, através de um sistema básico para a aprendizagem, identificação, criação e compreensão de mensagens visuais, a leitura imagética torna-se acessível a todas as pessoas, e não somente àquelas especialmente formadas como projetistas ou artistas.

A estratégia imagética pode ser percebida nesse *slide* de divulgação da estrutura do material: na apresentação constam os objetivos de aprendizagem e a interação com o aluno foi apresentada detalhadamente através dos *Cards* (“Lendo, eu aprendo”; “Pensando bem”; “Produção em cena”; “Gosto de trocar ideias”) que nos remetem ao campo teórico da pedagogia

da imagem. Por exemplo, quando diz no *Card*: “Lendo, eu aprendo...”, espera-se que os estudantes sejam estimulados ao hábito da leitura (nos mais diversos contextos e objetos). É a ênfase teórica para a leitura de imagens no campo da pedagogia da imagem. Segundo Kellner (1995), a aprendizagem crítica da imagem requer aprender a apreciar, decodificar e interpretar as imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, como o conteúdo que comunicam em situação concreta.

O *Card* “Pensando bem” enfatiza que é necessário levar o aluno a refletir sobre o que leu e se sentir habilitado ao desenvolvimento de tarefas que venham a serem propostas posteriormente. Nessa passagem, podemos sinalizar o que Kellner (1995) expõe contra o formalismo interpretativo das imagens e anti-hermenêutica, ao sinalizar que a nossa construção de identidade se constitui da correspondência de imagens, códigos e discursos que recebemos ao longo da vida. O autor se ampara no estudo de Giroux e McLaren (1995), reconhecendo que o lugar da pedagogia é o do conflito e da redefinição de sentidos, o lugar da interpretação.

Nos *Cards* “Produção em cena” e “Gosto de trocar ideias” levantam-se os estudos da semiótica cultural, nos quais Smith (1999) destaca que a leitura imagética deve pautar-se no processo de leitura evitando o conflito semântico.

A estrutura do Caderno, quanto aos objetivos da aprendizagem e interação, chama a atenção para a experiência como pressuposto da leitura. É uma discussão que Malva (2023) sinaliza a favor das experiências e emoções do leitor, e como essas podem afetar a leitura imagética. Essa abordagem socioantropológica traz avanços nos estudos da leitura de imagens quanto às formas de produção e contextos em que são produzidas, não se limitando ao campo semântico, mas possibilitando a abertura para o entendimento das imagens como materialidade significante.

Nos instrumentos de ensino-aprendizagem Parte 2, espécie de manual (Figura 8), é dada a informação clara de que o professor deve enviar aos alunos um material de leitura (textos diversos, imagens, *links* de reportagens, vídeos curtos, filmes, músicas, além de gráficos, tabelas, mapas etc.).

Figura 9: Procedimentos de estudo e produção dos estudantes – Parte 2

 PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTO ESTEVÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO TÉCNICO – PEDAGÓGICO NÚCLEO DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS 				
Instrumentos de ensino e aprendizagem	O professor envia aos alunos, material de leitura (textos diversos, imagens, links de reportagens, vídeos curtos, filmes, músicas, além de gráficos, tabelas, mapas...),	Neste espaço, o professor pode apresentar algumas orientações sobre como os alunos devem lidar com a sessão anterior. Podem ser apresentadas algumas questões norteadoras de acordo com o objetivo de aprendizagem, além de sugestões de outras leituras. É preciso que o professor instigue os estudantes a reconhecer a necessidade da leitura para a construção do conhecimento, independente da área e ou componente curricular. A produção do estudante pode ir do mais simples ao mais complexo como a resolução de problemas, desafios, questões subjetivas e objetivas (múltipla escolha), produções textuais diversas, artísticas, análise de leituras, crítica literária, crítica cultural, tertúlia literária dialógica entre outros.	O professor cria estratégias de modo a sugerir aos estudantes que interajam com outros (via grupos sociais virtuais) e até mesmo com a família sobre o que aprendeu e o que produziu.	
ENFOQUE DAS ÁREAS				
Comunicação	Leitura de textos diversos (narrativos – romances, contos, novelas, crônicas, fábulas e lendas; descritivos – diários, relatos, biografias, notícias, currículos, lista de compras, cardápio, anúncio de classificados; dissertativos – editorial jornalístico, carta de opinião, resenha, artigo, ensaio; expositivos – seminário, entrevista, palestra, verbetes de	Orientação sobre como tratar o objeto de estudos. Podem ser citações instigantes e intrigantes de personagens e personalidades,	Produção (escrita ou gravada) de texto a partir da análise do objeto do conhecimento, resolução de questões dissertativas e objetivas, produção (escrita ou gravada) artística e cultural, exploração, produção e análise de trincas e HQs, obras artísticas visuais, têxteis, dança, música e artes cênicas no contexto das artes integradas (relacionando práticas artísticas às dimensões da vida – social,	Levar aos estudantes, sugestões como: Faça uma roda de conversa com seus colegas pela rede social e discutam sobre o que vocês aprenderam;

Fonte: *Google Classroom* (2020).

As orientações desse quadro entram para o campo da compreensão da cultura visual. A proposta segue enfatizando materiais de leitura diversos, que se situam nos marcos dos estudos culturais, os quais se tornam imprescindíveis devido ao crescimento em tempos de utilização e confecção de imagens virtuais, que são facilmente distribuídas. Entende-se por cultura visual a partir da abordagem de Sardelich (2006, p. 12):

Do mesmo modo que os estudos culturais tratam de compreender de que maneira os sujeitos buscam dar sentido ao consumo na cultura de massas, a cultura visual dá prioridade à experiência cotidiana do visual, interessa-se pelos acontecimentos visuais nos quais o consumidor busca informação, significado e/ou prazer conectados com a tecnologia visual.

O que Sardelich (2006) expõe é a leitura de imagens no campo dos estudos culturais, que perpassa a compreensão do campo da tecnologia visual. Mirzoeff (2003, p. 19) define a

tecnologia visual “[...] como qualquer forma de dispositivo desenhado para ser observado e/ou para aumentar a visão natural, abarcando da pintura a óleo até a televisão e a Internet”. Dessa forma, a leitura imagética entra para as discussões do poder, pois as imagens agem como mediadoras de “[...] velhas e novas formas de poder, como também de ensaios contra discursivos de novas formas de sociabilidade” (Moraza, 2004, p. 65). Esse conceito de tecnologia visual transforma o mundo imagético, reconhecendo que as imagens são móveis e embrenhadas de simbolismo.

No Enfoque das Áreas, na Parte 2 do documento, o campo da comunicação chama a atenção para a produção (escrita ou gravada) artística e cultural, exploração, produção e análise de tirinhas e HQ, obras artísticas visuais, táteis, dança, música e artes cênicas no contexto das artes integradas (relacionando práticas artísticas às dimensões da vida social).

Nessa abordagem, os autores chamam a atenção para que as produções do Caderno de Atividades Remotas passem a diversidade de leituras do mundo, e o quanto a leitura é um elemento móvel, cujos sentidos mudam ao longo da história, enfatizando a sua interdisciplinaridade com o que chamam de artes integradas.

Por conta disso, é imprescindível trazer o campo imagético pensando no contexto da educação descolonizadora, na perspectiva de que a leitura de imagens no campo pedagógico e através de artes integradas venha a romper com imagens eurocêtricas e favoreça a contestação da memória colonial. Assim, a leitura imagética será uma forma de descaracterizar a cosmovisão europeia acerca de dinâmicas de opressão e de apagamento (Gomes, 2011).

A apresentação e estudo do documento “Procedimentos de estudos e produção dos estudantes” foi imprescindível para visualizar os direcionamentos quanto à leitura para a construção do Caderno de Atividades Remotas. Dessa forma, pudemos visualizar que o campo imagético não foi só apontado como mais um recurso de leitura, como organizou a estrutura do pensamento do que o(a) aluno(a) deveria aprender. Assim, a imagem foi entendida aqui em diversos pontos como a mediadora entre a realidade do aluno e o aprendizado. Com isso, a ênfase não foi nas disciplinas e no seu campo de saber, mas no conhecimento que seria capaz de integrá-las, sobre o que o documento irá sinalizar como artes integradas.

O documento “Procedimentos de estudo e produção dos estudantes” apontou a importância do campo do Desenho como área de conhecimento, sinalizando as suas diferentes formas de produção. De acordo com Souza e Trinchão (2014, p. 192),

Sendo produzido por um sujeito histórico e cultural, o Desenho, em sua forma geral de expressão e que, enquanto imagem produz sentidos e significados que garantem

um registro espaço temporal, possui uma grande importância na história das culturas e conseqüentemente na vida dos indivíduos que com ele interagem.

Diante dessa dimensão, o campo imagético, dentro da área de conhecimento do Desenho, implica a interdisciplinaridade com o campo das artes. E, conforme Joly (1994), a imagem como produção contém as percepções históricas e culturais de quem as produziu.

O estudo dos “Procedimentos de estudo e produção dos estudantes” foi essencial para chegar ao caminho metodológico que fora utilizado nesta pesquisa, pois, primeiro, foi necessário compreender como os Caderno “A cara do racismo no Brasil” foram pensados teoricamente. O documento trouxe importantes passagens que nos direcionavam conceitualmente ao que se entende por imagem e às diferentes contribuições da leitura imagética. Nesta pesquisa, a leitura é vista como móvel, ou seja, ela é contexto, o que nos permite fazer uma leitura imagética de forma discursiva no que tange às imagens sobre o racismo, entendendo que a leitura da imagem sobre o racismo requer analisar os sentidos dentro do seu processo de materialidade.

2 OS CADERNO DE ATIVIDADES REMOTAS: A CARA DO RACISMO NO BRASIL

A escravidão há tempo dominava esse mundão
 Sendo obrigados a sair do seu lar,
 Sendo jogados em um lugar
 Onde escravos são obrigados a trabalhar
 Se não aceitarem o trabalho eles vão apanhar.
 Isso é uma crueldade.
 E ainda por cima não ter um lugar que possa se chamar de lar.
 Eram feitos de objetos, tinham que pagar pela própria liberdade.
 Onde já se viu isso?
 Isso é uma tremenda crueldade.
 Vários deles fugiram e criaram uma comunidade.
 Os quilombos, lá eles trabalhavam na área de agricultura,
 Criação de animais, extrativismo, era muita crueldade,
 Buscando uma vida de qualidade.
 Mas isso só foi mudar,
 No dia 13 de maio de 1888
 Por uma intensa campanha popular,
 Resistência escrava,
 Mobilização de advogados e classes populares,
 Nasceu a Lei Áurea.
 Onde se pensou que eles fossem ter liberdade,
 Mas não receberam incentivos necessários,
 Fazendo assim com que muitos continuassem
 Sendo explorados sem nenhuma dignidade.
 O problema ainda persiste nos dias atuais,
 Nos últimos anos foram resgatadas,
 Muitas pessoas em trabalho parecido com os de escravos
 Todas elas maltratadas.
 Trabalhavam muito e não ganhavam
 O equivalente a tanto esforço.
 Como ter dignidade passando
 Por tanto desgosto e sem esforço?
 Os olhares de crueldade
 Não anulam
 A nossa luta por dignidade
 (Machado;Rodrigues, 2021, p. 295).

O poema do estudante ecoa sentindo o sofrimento do sangue e do trabalho dos nossos antepassados – dor que permanece viva, o sangue latente da escravidão. Um aluno da rede pública, ao escrever “nossa luta por dignidade”, coloca-se nesses versos, deixando ecoar sua voz, enaltecendo seus antepassados, homens e mulheres escravizados, transformados em objetos, taxados de mercadoria.

A escravidão é um dos poemas que compõem o livro “A mão planta que planta é a mão que escreve”, coletânea de poemas de alunos(as) da Rede Municipal de Ensino de Santo

Estevão-BA. O referido poema nos remete à escrita poética da santo-estevense Vanilda Araújo (2023, p. 91):

Raiz da minha existência:
A ancestralidade, dela garimpa resistência.
E, o meu grito de dor e glória,
Busco na gênese da minha história.

A poetisa é uma mulher negra, professora da rede municipal de ensino; e nos seus versos podemos sentir os quatrocentos anos de escravidão e as marcas que estão diluídas no corpo negro e na organização da sociedade brasileira. De acordo com Nascimento (2021), as mãos dos escravos negros não apenas serviram de mão de obra nos latifúndios monocultores que se concentraram principalmente no litoral do nordeste; mas essas mãos de homens e mulheres negros e negras construíram a base que sustentou e prolongou os privilégios do colonizador, rotulados de homens “bons”, homens brancos.

Este capítulo estuda um material didático que trata de ensinar sobre o racismo para estudantes de escola pública: a sua organização de textos e imagens demonstra as construções racistas nas quais a sociedade brasileira está sedimentada.

Uma educação antirracista perpassa pelo nascedouro do quilombismo, da resistência e do legado que a ancestralidade deixa viva nos seus, na terra, nas letras, como diz Abdias do Nascimento (2019 p. 269): “Os quilombos dos séculos XV, XVI, XVII, XVIII e XIX nos legaram um patrimônio de prática quilombista. Cumpre aos negros atuais manter e ampliar a cultura afro-brasileira de resistência ao genocídio e de afirmação da sua verdade.” Conforme Nascimento (2021), a classificação de pessoas com base no critério racial não é algo naturalizado, mas uma intenção da sustentação do próprio capital que precisa ideologicamente prevalecer-se de hierarquias, através da discriminação racial.

A apresentação do material didático “A cara do racismo no Brasil” esteve incluída dentro de uma organização cuja proposta foram Caderno temáticos, lançados por edições construídas e editadas nos meses sinalizados abaixo, como podemos visualizar no Quadro 5, totalizando seis edições trabalhadas no ano de 2020.

Quadro 6 – Temas do Caderno de Atividades Remotas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no ano de 2020

CADERNO/TEMAS	Período
1 ° Vida Familiar e Social	maio/junho
2 ° Ciência e Tecnologia	junho/julho
3 ° A cara do Racismo no Brasil	julho/agosto
4° Diversidade Cultural	agosto/setembro
5° Educação Ambiental e Sustentabilidade	setembro/outubro
6° Música, Juventude e Identidade	outubro/novembro

Fonte: Elaboração própria (2024).

Dentre elas, trabalharemos com a edição de número 3, porque foi nela que seus(suas) criadores(as) trouxeram e discutiram o tema do racismo de forma diferenciada do que geralmente se encontra nos livros didáticos²⁶. Essa edição contém temas e imagens que tomamos como objeto desta pesquisa. Antes de apresentar o Caderno 3, mais à frente, destacamos aqui o diferencial do Caderno no geral, como material selecionado para a pesquisa.

O primeiro diferencial para a escolha do Caderno como campo de pesquisa é que foram feitos em colaboração com os(as) atores(atrizes) ora representados(as) e que fazem parte da rede municipal de ensino de Santo Estevão-BA: SEDUC, representada pelos(as) coordenadores(as) e técnicos(as) pedagógicos(as) das etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais), coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas e direção escolar (dupla gestora), bem como professores(as) das unidades de ensino.

O objetivo desta seção está amparado na discussão sobre um material didático cheio de diálogos imagéticos sobre o racismo, e que estão atravessados por conceitos que serão trabalhados na perspectiva da análise discursiva das imagens, dentro da tríade discurso- sujeito-ideologia.

²⁶ “O Movimento Negro é o precursor da crítica à discriminação racial nos livros didáticos. Em 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II) propôs estimular que os livros didáticos no Brasil enfatizassem a história e as lutas do povo negro na construção do nosso país, eliminando estereótipos e discriminações” (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014, p. 23).

As temáticas: identidade negra, racismo estrutural, preconceito racial, racismo reverso, raça, Intolerância Religiosa, violência policial, protagonismo negro nas mídias, mulher negra e racismo, igualdade racial, infância e racismo são temas que percorrem o material didático-pedagógico da rede municipal de ensino de Santo Estevão, e serão analisados a partir da ADF, no sentido de compreender as imagens como produto social de um sujeito que a produz, e nela estão contidas ideologias, entendendo as formações discursivas.

Na sequência, segue a imagem da página 1 do Caderno de Linguagens, constando uma menina negra que foi capa da campanha da Unicef de 2010²⁷. A campanha no Caderno traz a imagem da criança negra que projeta seu ideal de ser uma advogada no futuro. Debater o racismo, para campanha da Unicef, é dar condições a essa criança de ter a oportunidade da formação completa até o nível superior. A imagem que segue (Figura 10) é a do Caderno “A cara do racismo no Brasil”, área de conhecimento linguagens 1 (Artes, Redação e Língua Portuguesa) para as turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental (Anos Finais).

²⁷ No dia 29 de novembro de 2010 foi lançada no Brasil a campanha motivada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF) que visa ao enfrentamento do racismo na infância e adolescência.

Figura 10: Caderno de linguagem 1: “O racismo no Brasil”

CADERNO Nº 3

LINGUAGENS 1 – PORT./RED./INGLÊS
6º e 7º ANOS

Lendo, eu aprendo...



O RACISMO NO BRASIL

O racismo é a crença em que uma raça, etnia ou certas características físicas sejam superiores a outras. O racismo pode se manifestar tanto de forma individual, como através de políticas com a escravidão, o apartheid, o holocausto, o colonialismo, o imperialismo, dentre outros. Embora o racismo associe-se ao preconceito contra os negros, ele pode se manifestar contra qualquer raça ou etnia, sejam asiáticos, indígenas, etc. É importante lembrar que a prática do racismo no Brasil é considerado um crime inafiançável, com pena de até 3 anos de prisão.

VAMOS LER?



EM UM MUNDO DE DIFERENÇAS
ENXERGUE A IGUALDADE

Por uma infância sem racismo

Campanha faz um alerta sobre os impactos do racismo na vida de milhões de crianças e adolescentes brasileiros e convida cada um a fazer uma ação por uma infância e adolescência sem racismo.

Na parte de baixo do cartaz, em letras pequenas, aparece o seguinte texto:

“O Brasil tem 31 milhões de crianças negras e indígenas. A maioria sofre com a discriminação racial, sem ter acesso à educação, à saúde e ao desenvolvimento. Ajude a mudar essa realidade. Contribua para uma infância sem racismo.”



1. Considerando-se as informações apresentadas nesse texto, é possível concluir que a menina do cartaz terá facilidade ou dificuldades em se tornar uma advogada? Justifique sua resposta.

LINGUAGENS

1

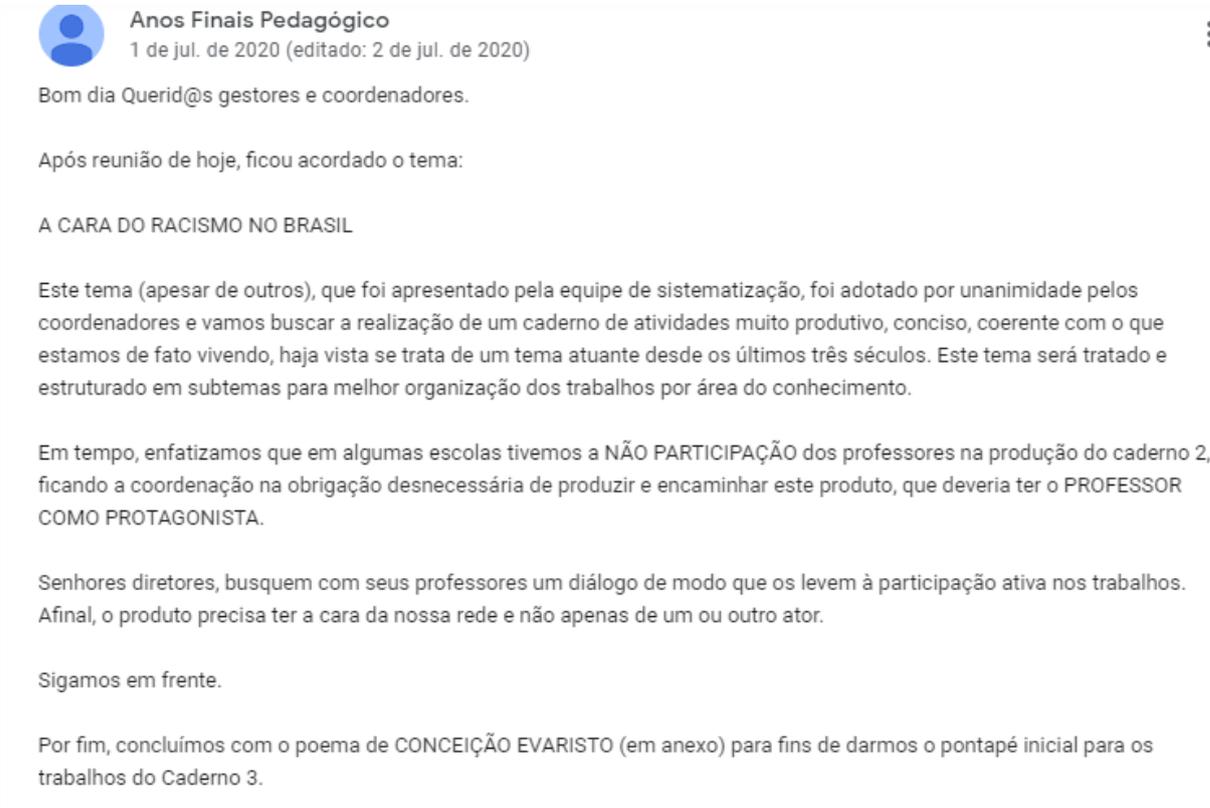
6º e 7º anos

Através de textos verbais e imagéticos, o Caderno “A cara do racismo no Brasil” foi investigado sobre os sentidos imagéticos mediante a metodologia da ADF, o que poderá transformar este material em uma fonte de pesquisa futura, tanto no campo da confecção de materiais didáticos para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) por professores(as) e redes de ensino público e privado, quanto ao uso de imagens como linguagem não neutra e de perspectiva pedagógica antirracista.

As temáticas do Caderno base desta pesquisa versam sobre o negro no Brasil e o racismo, já delimitando o espaço de discussão quanto ao racismo, que é o Brasil, e quem sofre o racismo. Assim, as imagens de cada seção juntamente com sua temática norteadora serão discursivamente através das AD tratadas.

Diante desse panorama, foram selecionados para esta pesquisa os Caderno da terceira edição. Abaixo, encontra-se uma passagem retirada do *Google Classroom*, plataforma de interação entre a equipe técnica pedagógica da SEDUC Anos Finais e os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas. Nessa passagem, verifica-se a escolha pelo tema para compor a terceira edição:

Figura 11 - Apresentação do tema “A cara do racismo no Brasil”



Anos Finais Pedagógico
1 de jul. de 2020 (editado: 2 de jul. de 2020)

Bom dia Querid@s gestores e coordenadores.

Após reunião de hoje, ficou acordado o tema:

A CARA DO RACISMO NO BRASIL

Este tema (apesar de outros), que foi apresentado pela equipe de sistematização, foi adotado por unanimidade pelos coordenadores e vamos buscar a realização de um caderno de atividades muito produtivo, conciso, coerente com o que estamos de fato vivendo, haja vista se trata de um tema atuante desde os últimos três séculos. Este tema será tratado e estruturado em subtemas para melhor organização dos trabalhos por área do conhecimento.

Em tempo, enfatizamos que em algumas escolas tivemos a NÃO PARTICIPAÇÃO dos professores na produção do caderno 2, ficando a coordenação na obrigação desnecessária de produzir e encaminhar este produto, que deveria ter o PROFESSOR COMO PROTAGONISTA.

Senhores diretores, busquem com seus professores um diálogo de modo que os levem à participação ativa nos trabalhos. Afinal, o produto precisa ter a cara da nossa rede e não apenas de um ou outro ator.

Sigamos em frente.

Por fim, concluímos com o poema de CONCEIÇÃO EVARISTO (em anexo) para fins de darmos o pontapé inicial para os trabalhos do Caderno 3.

Fonte: *Google Classroom* (2020).

O segundo diferencial que se nota nesse relato acima: os Caderno de Atividades Remotas foram construídos em coparticipação (docentes e coordenação pedagógica das escolas). Aqui chamamos a atenção para o trabalho conjunto, principalmente dos(as) professores(as): como estávamos em tempos de pandemia, a proposta de trabalho de construir um material didático não foi de todo bem aceito pelos(as) professores(as), pois demandava conhecimento em manuseio tecnológico.

A ressalva feita no texto pelos(as) coordenadores(as) dos Anos Finais sinalizava que os(as) professores(as) deveriam ser os(as) protagonistas em relação à participação no Caderno 2. As queixas fazem referência à dificuldade apontada por alguns(mas) coordenadores(as) das escolas de Anos Finais quanto à participação dos(as) professores, demonstrando uma crise enfrentada naquele momento, no que diz respeito ao planejamento do Caderno de Atividades Remotas, no início desse processo.

2.1 O CADERNO “A CARA DO RACISMO NO BRASIL” E O CENÁRIO DO RACISMO DURANTE A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS: “NÃO CONSIGO RESPIRAR”

O Caderno “A cara do racismo no Brasil” foi criado por educadores(as) durante a disseminação de um vírus ainda desconhecido, o Coronavírus. Os Caderno fomentaram uma discussão histórica que se agravou durante a pandemia, o racismo. Dennis Oliveira (2021, p. 53) explica que “[...] no ano de 2020, no auge da pandemia do Coronavírus, eclodiram várias manifestações populares em vários países de protesto contra o brutal assassinato de George Floyd, um homem negro, por um policial branco, na cidade de Minneapolis, em 25 de maio”. A imagem de um homem negro sufocado pelos joelhos de um policial branco eclodiu ao som das suas palavras finais: “*não consigo respirar*”.

Para Oliveira (2021), essas palavras finais de Floyd constataram que o principal sintoma da Covid-19, a falta de ar, atacou fatalmente lugares periféricos onde reside a população negra. De acordo com Oliveira (2021, p. 53) “[...] não conseguem respirar porque são assassinados pelas forças de segurança, não conseguem respirar pelo aumento da miserabilidade. A epidemia da Covid-19 deixou as veias abertas da exclusão social”.

E assim foi criado o material didático “A cara do racismo no Brasil”: muito mais que um simples Caderno de Atividades Remotas, ele surgiu para enviar uma problematização, para

dar respostas aos alunos que, distantes das escolas e das salas de aula, recebiam em casa por noticiários e circulação de informações por redes sociais imagens sobre esses fatos e tantos outros ligados à discriminação e preconceito racial.

A contextualização sobre a necessidade de falar sobre o racismo durante a pandemia para os(as) estudantes da rede municipal fica evidente nessa passagem de discussão do *Google Classroom*: “Vamos buscar a realização de um Caderno de atividades muito produtivo, conciso, coerente com o que estamos de fato vivendo, haja vista se trata de um tema atuante desde os últimos três séculos” (*Google Classroom*, coordenadores Anos Finais, 2020).

É importante salientar que, mesmo sendo produzidos para um momento emergencial, os Caderno se configuraram como modelos de material didático, pois levaram em conta o processo de ensino e aprendizagem dos(as) aluno(as); sua capacidade de interagir e interpretar; e foram sistematizados dentro da proposta curricular do município de Santo Estevão – logo, ultrapassam em importância o período apenas de suspensão das aulas presenciais em 2020.

Os Caderno integravam os acontecimentos do mundo ao mesmo tempo em que respeitavam o que esses(as) alunos(as) estavam passando em seu seio familiar devido aos altos índices de mortes e internamentos por Covid-19 – tanto que a primeira edição veio com a temática “Vida familiar e social”.

Os Caderno de Atividades Remotas tiveram como prioridade alcançar alunos(as) distantes das suas salas de aula, fazendo com que fosse possível aprender com qualidade em tempos de suspensão das aulas presenciais. Esses Caderno procuraram romper com o tradicionalismo dos livros didáticos, trazendo linguagem clara e que aproxima os(as) alunos(as) da aprendizagem, podendo os Caderno construídos servirem de parâmetro na construção de materiais didáticos contextualizados com a realidade.

Para adequar as proposições acima, foi apresentado aos(às) professores(as), por meio da plataforma virtual do *Google Classroom*, o documento “Plano de Estudos para os Estudantes: Educação Mobilizando uma Rede de Saberes em Tempos de Covid-19”, atento ao contexto e às características dos(as) alunos(as) da rede municipal de ensino de Santo Estevão, que diz:

Os procedimentos de estudo e produção devem levar em consideração o processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade, por meio de metodologias e estratégias didáticas e pedagógicas diversificadas, buscando, se necessário, trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades etc. (*Google Classroom* - Anos Finais, 2020).

A partir desse relato, os nossos estudos enfatizaram a educação como um ato de descolonização da educação e da escrita. Remeto-me a Grada Kilomba (2019, p. 18), que

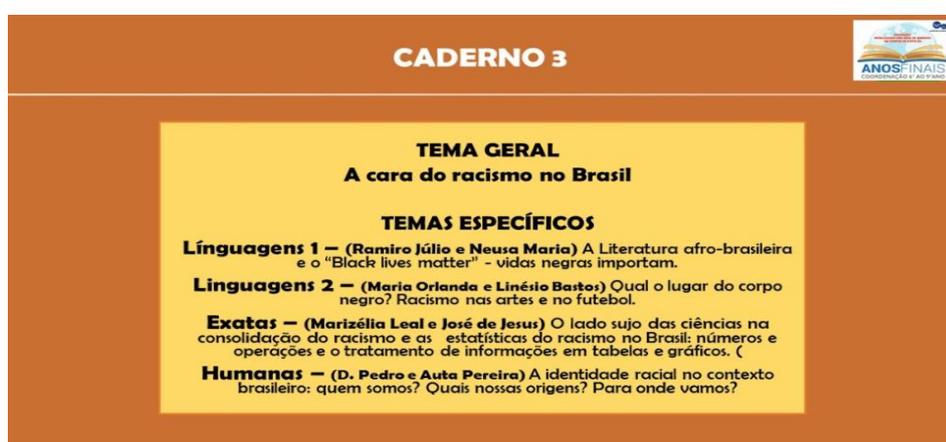
declara: “Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrito. Escrever emerge como um ato político [...]”. Essa passagem da autora diz que escrever sobre o racismo significa optar pela descolonização da educação, pois perpassa pelo entendimento de uma escrita sobre o(a) outro(a) que foi subjugado(a) na história por um saber homogeneizador. Assim, a identidade negra é apontada como principal pressuposto da escrita do Caderno da terceira edição, que trata sobre o racismo no Brasil.

Na sua terceira edição, “A cara do racismo no Brasil”, o Caderno contém as imagens aqui analisadas. Queremos trazer a materialidade discursiva dos elementos do racismo composto nesse material didático que se propõe a desconstruir o mito da democracia racial no Brasil, um material didático-pedagógico que, desde o título, pretende denunciar uma realidade que muitas vezes se quer silenciar, principalmente na escola e nas salas de aula.

A escrita como ato político se faz mediante a proposta de levar o conhecimento à rede municipal de ensino de Santo Estevão, com seus atores (professores(as), coordenadores(as), diretores(as) e equipe técnica da secretaria de educação) que construíram um material didático-pedagógico que subsidiou o ensino remoto, estampando em uma das edições o racismo no Brasil.

A cada seção, o Caderno apontou por área de conhecimento (Linguagens 1 e 2, Humanas e Exatas) as temáticas que seriam descritas como diretrizes de discussão e que serviriam de parâmetro para a construção e seleção das imagens por parte de professores e professoras. A dinâmica para a discussão do racismo foi a separação temática por escolas e áreas do conhecimento especificadas na Figura 12:

Figura 12: Subdivisão do tema geral por escola dos Anos Finais para o Caderno “A cara do Racismo no Brasil”



A distribuição já estava bem especificada quanto às áreas do conhecimento e as escolas responsáveis pela formação das questões:

- Linguagem 1, sob a responsabilidade das escolas Ramiro Júlio e Neusa Maria – essas escolas deverão compor os Caderno com questões e imagens que abordam a literatura afro-brasileira e o “*Black lives matter*” – vidas negras importam;
- Linguagens 2, nas escolas Maria Orlanda e Linésio Bastos com o tema: Qual o lugar do corpo negro? Racismo nas artes e no futebol;
- Área de Humanas, nas escolas D. Pedro e Auta Pereira, com a temática sobre Identidade racial no contexto brasileiro.

O planejamento para a construção temática iniciou-se no dia 01 de julho de 2020, após uma reunião com a equipe de coordenadores(as) da escola de forma virtual, ficando acertado o trabalho com o tema e a data de sua formação. Essa realidade tem atravessamentos raciais, pois, se olharmos a composição da rede municipal de ensino no que tange à localização das escolas, a maioria concentrada em área rural, das 35 (trinta e cinco) escolas do município de Santo Estevão, 16 (dezesesseis) estão em área rural, e a maioria desses(as) alunos(as) está na composição racial de pretos e pardos, o que significa dizer que a importância da ERER, além da obrigatoriedade inserida nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 (Brasil 2003; 2008, respectivamente), está na inclusão das diferenças, no entendimento da escola como espaço privilegiado para a promoção da igualdade racial (Santos, 2001).

A importância de relatar esse episódio fatídico dos primeiros anos de pandemia na educação santo-estevense e relacioná-lo às questões raciais está em demonstrar a importância de um material didático-pedagógico feito no contexto de distanciamento social por uma rede municipal de ensino que, reconhecendo os limites do ensinar em períodos de pandemia, propôs confeccionar um Caderno trazendo o debate racial, favorecendo inclusive os contextos de fatos em que o racismo foi notícia no Brasil e no mundo. Cabe aqui destacar que, tendo sido feito por professores e professoras que, para isso, usaram as próprias ferramentas digitais, o material assegurou a abordagem de temas imprescindíveis a alunos e alunas de escola pública, como a ERER.

A construção desses Caderno destinou-se a arquivar na plataforma *Google Classroom*, à disposição para pesquisa, os Caderno de todas as edições dos Anos Finais do Ensino Fundamental, assim como todo o material de planejamento.

Quadro 7 – Temas elaborados por área de conhecimento dos 6º e 7º anos

Caderno 1 (6º e 7º anos)	Temas geradores	Páginas
Linguagens 1 (Língua Portuguesa, Redação, Inglês)	O racismo no Brasil	5
Linguagens 2 (Educação Física, Artes)	A identidade Negra contra o preconceito racial	5
Humanas (História\Agricultura\Geografia\Cultura Popular)	A identidade racial no contexto brasileiro	5
Exatas (Matemática e Ciências)	O preconceito e as raças	5

Fonte: Elaboração própria (2024).

O Quadro 7 mostra os Caderno, primeiramente, dos 6º e 7º anos, os quais possuem as subseções apontadas:

- Linguagens 1, correspondente às áreas de Língua Portuguesa, Redação e Inglês, cabendo como tema gerador das suas questões o racismo no Brasil;
- Linguagens 2, as áreas de Educação Física e Artes, responsáveis em construir o Caderno apontando nas questões sobre a identidade negra contra o preconceito racial;
- Humanas, que englobam História, Cultura Popular, Agricultura e Geografia, fizeram as discussões amparadas na identidade racial no contexto brasileiro; e
- Exatas, com as áreas de Matemática e Ciências, abordaram o preconceito e as raças

Cada área construiu 5 (cinco) páginas, seguindo o critério de equiparar as discussões. A seguir, no Quadro 8, a elaboração de temas por área de conhecimento dos 8º e 9º anos.

Quadro 8 - Temas elaborados por área de conhecimento dos 8º e 9º anos

Caderno 2 (8º e 9º anos)	Temas geradores	Páginas
Linguagens 1 (Língua Portuguesa, Redação, Inglês)	O Racismo no Brasil	5
Linguagens 2 (Educação Física, Artes)	A identidade Negra contra o preconceito racial	5
Humanas (História / Agricultura / Geografia / Cultura Popular)	Parte 1: O Mito do Racismo reverso Parte 2: O racismo estrutural no Brasil Parte 3: Intolerância Religiosa no Brasil	5
Exatas (Matemática e Ciências)	Texto 1: Abismo social separa negros e brancos no Brasil desde o parto Texto 2: Violência entre jovens Texto 3: Melanina sim: racismo e estética negra	5

Fonte: Elaboração própria (2024).

As discussões temáticas dos 8º/9º anos foram construídas conforme aponta o quadro, da mesma forma que no Caderno dos 6º/7º anos, por área de conhecimento. E observamos que, por serem alunos com maior experiência de estudo e faixa etária, a abordagem visou a um maior aprofundamento conceitual. São identificados temas como: racismo reverso, racismo estrutural e Intolerância Religiosa, preconceito, violência, estética negra – todos direcionados dentro das áreas de Linguagens 1 e 2, Humanas e Exatas, e fazem parte dos temas que vão estar diluídos nas 5 (cinco) páginas construídas de forma equânime.

2.1.1 Histórias e memórias: racismo, material didático e discursos

O conceito de identidade, de acordo com teóricos da pós-modernidade, é um processo que não é inato ao indivíduo, mas fruto da trajetória do sujeito onde se insere ou vai ser inserido, molda-se, transforma-se, e está sempre em construção (Hall, 2006). Para Nilma Lino Gomes (2005), o conceito de identidade se torna ainda mais complexo quando a ele se acrescentam os adjetivos pessoais “[...] social, étnica, negra, de gênero, juvenil, profissional” (Gomes, 2005, p. 40) dentre outros. Assim, é não é simples descrever as múltiplas identidades como pressuposto político e histórico.

(...) a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (Munanga 2005 p. 177-178).

Para Munanga (2006), a identidade só existe porque existe a diferença; logo, sou mulher negra porque existe o outro, a mulher branca. Assim, a construção da identidade negra é um ato de construção que deve ser mediado na escola e que está amparado na legislação educacional. Segundo o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Brasil, 2004), é importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país e, principalmente, os efeitos do racismo em cima disso: “Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da

desvalorização da cultura de matriz africana como de aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos” (Brasil, 2004, p. 15).

Sobre o conceito de raça, é importante conhecer a perspectiva das diretrizes da EREER:

É importante destacar que se entende por raça a construção social forjada nas tensões e relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Brasil, 2004, p. 13).

As discussões teóricas sobre raça estão inseridas na concepção da antropologia, que difere da raça do campo biológico. Raça aqui será entendida como um conceito utilizado por diferentes momentos históricos para determinar o outro e sua subjugação. Para Kabengele Munanga (2004 p. 23), “[...] raça é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e dominação”. A raça é o conceito que atualmente melhor explica as especificidades históricas do racismo como estrutural, elemento que está incluso nas passagens do racismo cotidiano. O racismo como estruturante da sociedade capitalista e das relações de poder é inerente ao corpo negro, o mesmo que reconhece seus efeitos.

O lócus do efeito do racismo é a escola, que é um campo ideológico, como discutido por Gomes (2010, p. 69),

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as.

A escola reproduz a estrutura, saberes e vozes da classe dominante. O racismo chega à escola ainda que de forma sutil, como nos livros didáticos, nas imagens que o compõem, na estrutura curricular eurocêntrica. Ferreira (2014 p. 34) destaca o quanto a escola reproduz o racismo e atinge a autoestima da criança negra que é tomada por situações racistas que a silenciam, dizendo que “[...] as crianças negras crescem tomando tapas na alma. Não fomos rainhas do milho. Não fomos rainha da primavera. Votávamos em rainhas que não nos representavam: rainha do milho, rainha da primavera, rainha do grêmio [...]”, o que é comum na trajetória de vida de muitas crianças negras, fazendo da escola o lugar de sentir o racismo.

As ideologias racistas, quanto às imagens e discursos sobre o(a) negro(a) em um livro didático, foram fruto de debate dos movimentos sociais por décadas. Estudos recentes apontam a permanência de discursos que hierarquizam brancos(as) e negros(as), e as imagens do(a) negro(a) em livros didáticos ainda estão impregnadas de discursos racistas. A permanência de imagens com estereótipos racistas é percebida pelos(as) alunos(as) negros(as) e constroem constrangimento e baixa autoestima quanto à continuidade aos estudos, conforme relata a pesquisa de Silva, Teixeira e Pacífico (2014).

Crescentes estudos investigam avanços quanto aos livros didáticos e às identidades raciais, e quanto à representação de negros e negras através das imagens. Eles verificam que esses avanços são frutos da ação de movimentos sociais negros nas discussões, aqui cabendo destacar as reflexões de Almeida (2013, p. 83), ao tratar sobre os editais do PNLD:

Nesse sentido, os discursos raciais presentes na política nacional do livro didático são resultados das lutas desse agente, contudo, como pode ser observado ao longo da pesquisa, esse agente possui a menor quantidade de capital (material e simbólico) no jogo de correlação de forças do subcampo. Por isso, suas determinações sofreram influências e adaptações de todos os outros agentes integrantes com mais capital. Isso contribui consideravelmente para a sustentação de ideologias e valores de grupos que possuem visões de mundo e projetos de sociedade diferenciados do que preveem os movimentos de luta por uma educação antirracista.

Na investigação dos livros didáticos e materiais didáticos pedagógicos, é importante compreender, dentro de uma perspectiva crítica de educação, que livros didáticos e literaturas infanto-juvenis são “artefatos do currículo” (Apple, 1995). Neste caso, analisar os conteúdos, processos de produção e de distribuição são o reconhecimento de que todo esse processo perpassa por relações de poder, podendo ser manipulados para servir à manutenção das desigualdades de gênero e raça, legitimando ideologias da supremacia branca quanto ao saber (Silva; Teixeira; Pacífico, 2014).

Cabe aqui distinguir os Caderno de Atividades Remotas e os livros didáticos: os primeiros não possuem fins mercadológicos, não estão dentro do PNLD, mas foram produzidos através de uma concepção de ensino e educação que fez parte de um projeto curricular em um momento específico da educação, o da suspensão das atividades escolares devido ao progresso da Covid-19. E o Caderno onde consta o objeto desta pesquisa tem um viés antirracista, cujo objetivo é trabalhar o racismo dentro da formação do Brasil.

De acordo com Souza (1983, p. 30), “[...] a história escravocrata do Brasil deixou suas marcas na inferiorização do negro na sua representação como socialmente inferior, e isso impactou no autodeclarar-se negro no Brasil”. Desde a década de 1980, pesquisadores vêm

desenvolvendo estudos no Brasil sobre o livro didático e materiais de ensino de natureza mercadológica. O livro didático e outros materiais de ensino são para a educação pública o principal instrumento de divulgação do saber. Apropriado pelo mercado das editoras para venda e divulgação, o livro didático reflete o que a sociedade capitalista deseja que o aluno aprenda, ou seja, o que a classe dominante burguesa pretende formar. E, nesse diálogo, ganham espaço as pesquisas sobre as questões raciais no livro didático, tais como:

- A invisibilidade da África como um continente constituído por diversidades;
- O passado escravocrata em que o senhor branco era o grande benfeitor e o negro apenas o servia com parcimônia;
- A falta de visibilidade nos conteúdos didáticos – sejam escritos ou imagéticos – da resistência negra através dos quilombos nos livros de História;
- Contra a demonização das religiões de matrizes africanas nos discursos políticos, na linguagem imagética, na oralidade das salas de aulas da educação básica e ensino superior etc.

Esta pesquisa tem como aporte teórico as discussões sobre como descolonizar as práticas educativas; a inclusão da importância e legitimação do Movimento Negro na perspectiva que traz Gomes (2017), como educador; de que não se pode pensar a organização da sociedade atual sem a compreensão dos elementos de raça e racismo.

Importante trazer essas discussões para o campo da análise de imagens em um material didático construído por professoras e professores de uma rede pública municipal do interior da Bahia como atravessadores dos princípios de uma EREER. Pensar o racismo como estrutural é implementar discussões de caráter mobilizador para que os manuais de ensino e a escola básica implementem ações para um ensino não hegemônico, quebrando o pensamento colonial da história quadripartite, em que sobressai o europeu como civilizado e civilizando os povos do Sul. Favorecer uma sala de aula onde os alunos possam ouvir sobre o a história do Movimento Negro que, no entendimento de Gomes (2017), é sobretudo educador, incluindo-o como um movimento que reúne pressupostos educativos e que abrem caminhos para pensar e agir de forma efetiva em políticas de inclusão dos debates raciais na educação pública brasileira.

Sendo assim, o objeto desta pesquisa, o material didático-pedagógico produzido pela rede municipal de ensino de Santo Estevão em período pandêmico, traz na sua proposta uma educação antirracista através da análise de imagens e suas representações para uma educação

das relações étnico-raciais e as possíveis questões raciais que essas imagens trazem na sua composição.

A EREER é uma temática bastante discutida por muitos teóricos do campo da educação, a exemplo de Silva (2004), que discute a aplicabilidade da Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira na formação da sociedade nos currículos da educação básica (BRASIL, 2003), e da Lei nº 11.645, que insere também a cultura e história dos povos indígenas e a contribuição desses grupos étnicos nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (BRASIL, 2008). Essas leis foram atributos de luta do Movimento Negro, que forçou através da militância e do debate teórico a evolução do entendimento da raça como conceito social atravessador das políticas sociais para a inclusão da população negra excluída de lugares na educação e na política, devido ao atraso dos anos de escravidão brasileira e pós-abolição.

A implementação da Lei nº10. 639/03 e suas respectivas diretrizes veio se somar às lutas do Movimento Negro e outros movimentos sociais. De acordo com Gomes (2011, p. 41),

Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade.

Essas leis foram importantes conquistas dos movimentos populares em prol de uma educação antirracista. Gomes (2017) no livro “O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”, apresenta o arcabouço teórico capaz de demonstrar o papel do Movimento Negro brasileiro como educador e, como tal, produtor de saberes emancipatórios sobre a questão racial no Brasil. Dessa forma, busca o entendimento dos saberes produzidos pelo Movimento Negro, sendo capaz de subverter a teoria educacional, construindo uma pedagogia das ausências e das emergências, repensando a escola, a universidade e descolonizando os currículos (Silva; Ribeiro, 2019).

No preâmbulo das discussões para a implementação das leis, o Decreto nº 4.886/03 promulga a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Brasil, 2003), com ações afirmativas voltadas para o equilíbrio das desigualdades associadas à raça e etnia, e o Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12.288/2010 (Brasil, 2010), que ampara a igualdade racial, foram subsidiados por movimentos de intelectuais negros e negras que encararam a militância como forma de contribuir para a descolonização das práticas educativas. As políticas afirmativas para

o ingresso nas universidades através das cotas para negros(as) e pardos(as) entram nesse rol, aumentando consideravelmente a maior presença em universidades.

Todo esse movimento de incluir políticas de ingresso de estudantes negros, negras e pardos(as) nas universidades não é o suficiente, de acordo com Gomes (2011), para uma educação antirracista, por conta da continuidade de uma escola pautada em um currículo homogeneizador. A autora lança a seguinte indagação: o “[...] currículo da escola básica e da universidade neste Sec. XXI tem avançado na inclusão do antirracismo, como princípio pedagógico e político das suas bases teóricas, das práticas e da gestão”? (Gomes, 2011, p. 438). Esse questionamento é primordial para o levantamento desta pesquisa, ao passo que, conforme a autora enfatiza, só haverá importantes avanços na educação, principalmente no posicionamento contra o racismo, através de estudos que teorizem as questões raciais no Brasil por meio da tríade raça-gênero-classe, como os estudos de feministas negras, como Collins e Bilge (2019) e Akotirene (2019), que vieram aprofundar os debates em torno de quem realmente se encontra acidentada pelas matrizes de opressão.

A interseccionalidade como princípio para o enfrentamento dos cruzamentos do racismo passa a ser necessária como ação na descolonização do conhecimento, das mentes e dos currículos, como afirma Gomes (2011). Na conceituação de Collin e Bilge (2021, p. 13), “[...] o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica significa que ela pode assumir diferentes formas, pois atende a uma gama de problemas sociais”. Esses debates só foram possíveis devido às agendas de luta empreendidas pelo Movimento Negro e antirracista, a exemplo da histórica luta, em 1995; da Marcha Zumbi, em 2001, e da preparação do país para participar da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo em Durban.

Nesse cenário de lutas e mobilização, cresceram avanços institucionais, como: a tipificação do racismo; a Lei 10.639/03 que altera as diretrizes curriculares da Educação Básica; o Estatuto da Igualdade Racial; a criação de organismos para tratarem de políticas de combate ao racismo; assim como a implantação das cotas raciais por meio da Lei 12.711/12 (Oliveira *et al.*, 2021).

Aqui cabe destacar o modelo de política pública implementada pelo Partido dos Trabalhadores neste contexto, mencionado nas ações implementadas e que foram avanços resultados de lutas dos movimentos sociais, conforme Oliveira *et al.* (2021, p. 25): “[...] modelo de política pública baseado na transversalidade e no controle social, principalmente após a vitória do PT para a presidência em 2003 [...]”. Dessa forma, salientamos que ações com

medidas educativas são necessárias para agir contra o pensamento racista presente nos agentes públicos, que são expressões do racismo institucional²⁸.

Entender o diálogo que o material didático faz sobre o Racismo no Brasil através da interseccionalidade não foi mera opção minha como pesquisadora, mas a disposição conceitual que os temas raça, gênero, racismo, violência e preconceito estão dialogando entre si no decorrer da proposta do material. Trazer este estudo para o campo da interseccionalidade irá aumentar o campo de estudo dos professores e professoras dessa rede municipal em entender como as relações de poder se interconectam e entrecruzam, problematizando a temática do racismo como parte atuante do modelo de sociedade que exclui, seleciona e pune.

Ainda sobre as desigualdades raciais, Gonçalves (2011, p. 116) fala sobre as disparidades entre negros e brancos, como notável em todas as esferas da vida econômica e social, ressaltando que: “[...] essas disparidades aparecem dentro do mesmo segmento de classe, já não era mais possível sustentar que o problema das desigualdades no Brasil era apenas econômico. Estava claro que nessas desigualdades havia componentes raciais”.

De acordo com o parecer acima de Gonçalves (2011), afirmamos que os componentes raciais estão presentes nas desigualdades sociais, e que um dos marcos históricos para tratar das temáticas raciais no chão da escola e sua correspondente escolarização aconteceu no primeiro Congresso Negro Brasileiro, que contou com a contribuição do sociólogo Guerreiro Ramos, destacando, dentre suas falas:

[...] educação e cultura se entrelaçam “Escolarização, pura e simples, não bastaria para criar aquilo que Guerreiro Ramos chamou de “estímulos mentais apropriados à vida civil” os negros desenvolveram um profundo sentimento de inferioridade cujas raízes estão na cultura brasileira. Para libertá-los desse sentimento não basta simplesmente escolarizá-los; seria preciso produzir uma radical revisão dos mapas culturais, que as elites e, por consequência, os currículos escolares, elaboraram sobre o povo brasileiro (Silva, 2004).

Nessa busca pelo que Silva (2004), menciona como “[...] radical revisão dos mapas culturais”, a presente pesquisa propõe uma reflexão da EREER através do estudo das imagens que representam a temática racial nos Caderno de Atividades Remotas, propondo pensar as maneiras dinâmicas de enfrentamento às questões raciais que se impõem nos espaços escolares, sobretudo através da linguagem visual.

Assim, a análise das imagens sobre a EREER está na linha de discussão sobre o que Silva (2004) ressaltam quanto à necessidade de compreender a importância de educar e ensinar para

²⁸ O Movimento Negro avançou e conceituou o racismo institucional como a “[...] reflexão sobre os problemas de natureza institucional, da máquina responsável pela implantação das políticas públicas, como um dos principais entraves para que as medidas institucionais sejam efetivamente aplicadas” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 26).

as relações étnico-raciais, citando os seguintes princípios como referência: “consciência política e história da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e discriminações” (Silva, 2004, p. 17).

Racismo estrutural na percepção pós-crítica é um conjunto de conceitos construídos nas bases do “[...] sistema-mundo do capital” (Oliveira *et al.*, 2021), como um componente social que se alimentou da base colonial e do sistema escravista no Brasil. O racismo não pode ser fruto do comportamento de alguém, pois é a dimensão da estrutura que faz serem possíveis os comportamentos individuais.

Todavia, os comportamentos individuais racistas e de injúria racial, atualmente equiparados conforme a Lei nº 14.532/2023, possuem cenas diárias que nem sempre são filmadas ou ajuizadas. O racismo cotidiano deve ser dinamizado e a sua compreensão dentro do deslocamento de outras questões raciais de direitos básicos e constitucionais.

O termo “cotidiano” refere-se ao fato de que essas experiências não são pontuais. O racismo cotidiano não é “um ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém- no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família” (Kilomba, 2020, p. 80).

A observação desse cotidiano vivenciado do racismo em sociedade patriarcal branca dentro de um contexto também de gênero, classe e raça aliada à constatação de que pessoas negras são sujeitos dessa sociedade, afirmamos que para enfrentar o racismo e discriminações incluídos sobretudo nas imagens veiculadas em materiais pedagógicos e didáticos e no cotidiano das escolas, aqui nesta pesquisa estamos levantando as discussões em prol de uma educação que combata o racismo e as discriminações.

2.1.2 A construção da imagem do(a) negro(a) nos materiais didáticos

O que os docentes do município de Santo Estevão fizeram ao escolher a temática “A Cara do Racismo no Brasil” como tema gerador das atividades da Edição de número 3 foi o que salienta Gomes (2021, p.16) ao dizer que “[...] é necessário sair da inércia racial, propondo práticas pedagógicas pautadas em epistemologias emancipatórias e antirracistas [...]”. Em torno dessa contextualização, a escolha desta pesquisa é a edição “A cara do Racismo no Brasil”, no

que tange ao ensino da temática racial através das imagens dispostas nas atividades. Cabe a esta pesquisa o olhar investigativo sobre se realmente o Caderno com a temática racial atende a uma educação baseada nas discussões raciais, sobretudo com o olhar sobre as imagens escolhidas para compor o Caderno.

As imagens que constam nas atividades remotas foram selecionadas e formatadas através de professores e professoras, e revisadas por coordenadores(as) pedagógicos(as) das unidades de ensino que, ao final, enviaram a proposta para a edição final. Foram essas imagens que receberam o olhar atento desta pesquisa, no que se refere à inclusão da temática racial através da linguagem visual, tão necessária em tempos de redes sociais e livre circulação de imagens.

Transformar as imagens em um objeto da educação torna-se imprescindível para educar nossos olhos do mais corriqueiro e invisível tipo de racismo àquele que leva estereótipos e sutilmente quer mostrar o ser humano ideal. Nesse caso, é oportuno lembrar que a imagem do negro sempre foi carregada de estereótipos, e que os manuais de ensino foram os principais divulgadores dessas imagens. Levar essa discussão da leitura imagética como princípio de uma educação antirracista, através das imagens que os educadores e educadoras do município de Santo Estevão selecionaram para compor os Caderno de Atividades Remotas é, como diz Gomes (2011), incluir propostas de resistência na luta contra o racismo e de formação política em tempos antidemocráticos.

Outra ressalva é a de que as imagens em livros didáticos e materiais de ensino devem ser estudados sob o prisma das relações étnico-raciais, pois vivemos sob o olhar da educação burguesa, que tem como pressuposto o olhar da classe dominante, como ressalta Faria (2002). E qualquer material didático pode ser veiculador dessa sociedade burguesa, com suas imagens sendo importantes veículos ideológicos. Por isso, devem ser analisadas quanto ao seu conteúdo e historicidade, ou seja, de acordo com o contexto em que foram produzidas, e a quem estão atendendo.

Falar sobre racismo e material didático é incluir as discussões sobre a história dos materiais didáticos no Brasil a respeito dos(as) negros(as), sobre livros didáticos e questões raciais e sobre análise de imagem em materiais didáticos e questões raciais.

As pesquisas que enfatizam o racismo em livros didáticos revelam o quanto se negou a inclusão da trajetória de mulheres e homens negros e negras de forma a contemplar a resistência, sabedoria e filosofias dos povos africanos e memórias de luta dos escravizados. Os livros didáticos sempre foram objeto de discussão dos movimentos sociais para a inclusão da história do(a) negro(a), na desconstrução da imagem de subservientes ao sistema escravagista e

patriarcal. Nesse contexto, visualizamos a construção imagética do(a) negro(a) da diáspora africana de forma estereotipada, mostrando-o(a) como aquilo que não se deseja.

A desconstrução de estereótipos dos(as) negros(as) em livros didáticos e materiais de apoio pedagógico foi fruto do Movimento Negro. Pesquisadores e pesquisadoras, como Ana Celia da Silva (2001), contribuíram através de suas pesquisas para a desconstrução dos estereótipos do negro no livro didático, um reflexo da longa trajetória de luta na avaliação dos livros didáticos no Brasil, desde 1995, quando ocorreu uma grande mobilização do Movimento Negro para a Marcha Zumbi contra o racismo. Os movimentos sociais da militância negra foram responsáveis por todo o processo que resultou no documento sobre a importância da inclusão de conteúdos de História e Cultura afro-brasileira, através da Lei 10.639\03, tornando obrigatório o ensino de história da África e de cultura africana e afro-brasileira no ensino básico, para que realmente os livros didáticos pudessem ser reformulados (Silva; Teixeira; Pacífico, 2014).

Realizei uma pesquisa junto ao banco de periódicos de dissertações e teses do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), entre 2010 e 2021. Pude perceber que estudos sobre análise de imagens e questões raciais estão presentes em muitas pesquisas a partir da análise dos livros didáticos, mas não encontrei nenhuma pesquisa cujo objetivo fosse a análise dos sentidos das imagens que falam sobre racismo em um material didático, feito pelas mãos de professores e professoras de uma rede pública de ensino, o que dá notoriedade a esta pesquisa como fonte para futuros estudos.

No intuito de construir um referencial, busquei estudos com foco em análise de imagens e questões raciais em livros didáticos, assim como em revistas eletrônicas, como a Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN)²⁹. As buscas realizadas demonstraram que as pesquisas que envolvem análises de imagens em materiais didáticos e questões raciais analisam os livros didáticos à luz das diretrizes da Educação das Relações Étnico-raciais, ajustando-os à aplicabilidade das Leis nº 10.639\03 e nº 11.645/08.

Alguns estudos que sinalizo adiante têm como proposta a análise imagética em livros didáticos do PNL D sobre o negro, e uma pesquisa envolve a representação do índio no livro

²⁹ A **Revista da ABPN** é um periódico de acesso livre e gratuito, publicado com periodicidade trimestral pela **Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as)**, em versão eletrônica, disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista>. Seu principal objetivo é dar visibilidade às discussões sobre relações raciais a partir da produção de pesquisadores(as) e intelectuais negros(as), bem como de outros(as) comprometidos(as) com a promoção da equidade racial e a produção de conhecimento sobre África e diásporas africanas, em escalas nacional e internacional. Tem como público-alvo pesquisadores(as) e comunidade acadêmica em geral, membros de organizações e instituições que trabalham com a questão racial, pessoas interessadas no debate sobre as relações raciais. (<https://abpnrevista.org.br/site>).

didático de História. As pesquisas têm foco em livros de História, em sua maioria, na desconstrução de representações, e a metodologia usada para a análise de imagens é a iconográfica. No que se refere à metodologia da análise de imagens quanto aos sentidos, uma proposta de interesse da minha pesquisa foi o estudo sobre a representação do índio no livro didático de história, pois utiliza os estudos da análise do discurso e da imagem através da linha francesa de Pêcheux. Trouxemos alguns desses estudos como forma de demonstrar que ainda precisamos de pesquisas que tragam a dimensão do racismo e sua origem em livros didáticos ou na construção de materiais didáticos, a exemplo do material da pesquisa.

- “O livro didático e as influências ideológicas das imagens: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural” – estudo de autoria de Suely Santos Souza (2014), feito na Universidade Estadual de Feira de Santana, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Nesse trabalho, a autora identifica e analisa concepções ideológicas que denotam racismo, estereótipos, preconceitos e discriminação em relação ao povo negro nas imagens de livros de História do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizado na rede pública de ensino. O estudo demonstra que ainda existem imagens que denotam os estereótipos, etnocentrismo sobre o negro na história.
- “O índio no livro didático de história e a (des)construção de representações pelo professor indígena pataxó” – de autoria de Aldrin da Costa Cruz (2016), realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Nesse trabalho, o autor faz análise de imagem e análise de discurso através da linha francesa de Pêcheux.
- “Representações imagéticas do Negro na Coleção Saber e Fazer História: Mudanças e Permanências à luz da Lei nº 10.639/03” – de Rita de Cássia Gonçalves Vianna (2017), na Universidade Católica de Petrópolis, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. A autora teve por objetivo fazer uma análise das representações imagéticas antes e depois da Lei 10.639\03, adotando o livro didático “Saber e Fazer História”, de Gilberto Cotrim, edições de 2002 a 2012. A pesquisa consistiu em um estudo comparativo a respeito das abordagens de representações imagéticas do negro e da cultura afro-brasileira nos livros didáticos de História do Ensino Fundamental II, antes e depois da Lei nº 10.639/ 03.
- “O ensino de Geografia e as relações étnico-raciais nos livros didáticos no Ensino Fundamental” – de autoria de Alan Bezerra Martins e Marcelo Gaudêncio Brito

Pureza (2020), um artigo de pesquisa qualitativa da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá-PA, do Programa de Pós-graduação em Ensino e Pesquisa, no curso de Mestrado em Ensino de Geografia. Nesse trabalho, os autores pontuam a carência de uma abordagem racial no campo do conteúdo de ensino de imagens, no Ensino de Geografia, no livro didático analisado da rede municipal de ensino de Marabá-PA.

Na maioria das vezes, as pesquisas objetivam mostrar como o(a) negro(a) é demonstrado(a) através dos conteúdos didáticos; visam também analisar os discursos sobre o(a) negro(a) em livros didáticos do PNLD, no sentido da representação. Existem considerações que mostram que há uma falta representatividade da pessoa negra no livro didático, incluindo estereótipos, imagens negativas, informações desorganizadas, descaracterizando o livro didático como mediador de conhecimento pela carência de organização, omissão e descontextualização em sua estrutura.

O estado da arte remeteu a estudos que trouxeram uma importante informação para esta pesquisa, que é a importância da análise de imagens através da ADF como critério de formação de professores(as), pois, através dessa formação, muitos livros não serão selecionados, pois serão percebidos como frágeis e portadores de imagens racistas e preconceituosas, extraíndo os sentidos através da historicidade.

A análise do sentido das imagens através da Análise do Discurso (AD) independe dos motivos pelos quais a imagem foi produzida pelo autor, pois os sentidos são móveis. A ADF como metodologia para analisar as imagens em livros didáticos favorece a exclusão de livros ou problematiza imagens que não enaltecem a diversidade étnico-racial, apontando e excluindo materiais didáticos antes de chegar ao consumo dos estudantes.

Os estudos descritos no campo das pesquisas acadêmicas, em um balanço de 2010 a 2020, na base de dados do Periódicos CAPES, utilizando dos descritores “análise de imagens” e “relações étnico-raciais” demonstram que as produções mais recentes apontam uma tendência para o campo de estudos referente à análise de acervos que estão no PNLD. A maioria das pesquisas analisa acervos literários específicos e como eles trabalham a identidade racial, as representações de negros e indígenas. No campo da análise de imagens e o estudo das relações étnico-raciais, os estudos apontaram os estereótipos e representações sobre o negro no livro didático, sobretudo em livros didáticos de História ou representações de imagens do corpo em livros de ciências naturais, observando os estereótipos sobre o corpo negro.

Os estudos de Cruz (2016) e Suely Santos (2014), pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, representam uma importante fonte para esta pesquisa, por se tratarem de estudos sobre a análise de imagem como linguagem, enfatizando a construção histórico-social e cultural de povos indígenas e negros na perspectiva da construção imagética, respectivamente, em livros didáticos do PNLD. Ambos enfatizam a relação entre Educação e Desenho, tratam da educação étnico-racial no contexto da educação básica através das imagens em livros para esse segmento, fazendo a análise de imagens associadas a elementos compositivos, mostrando a legitimação do racismo e discriminação de índios(as) e negros(as).

É importante ressaltar que a presente pesquisa se insere nessa dimensão de poucos estudos que trazem a dimensão entre a linguagem imagética e seus sentidos históricos atribuídos para o estudo da ERER. Nesta pesquisa, a ênfase no Desenho como campo do conhecimento e expressão traz a variedade linguística como materialidade histórica e a AD como pressuposto metodológico. Utiliza-se neste estudo as imagens (charges, histórias em quadrinhos, fotografias, campanhas publicitárias etc.) como elementos representativos que carregam concepções históricas e sociais, afirmando o que Trajano (2017, p. 374) menciona sobre a descristalização dos sentidos, de que “[...] tudo que é histórico se move”.

É importante refletir que as imagens são componentes com discursividades. Logo, a análise feita buscou os sentidos imagéticos em um material didático que pretende dialogar com as concepções racistas que os manuais de ensino carregaram historicamente, legitimando de forma imagética estereótipos de negros e negras, passando inclusive através das imagens de diferentes categorias (desenhos, quadrinhos, tirinhas, fotografias etc.) um padrão de beleza que teve como vetor de aplicação dessas concepções racistas a escola.

A escola básica é a principal instituição mantenedora do racismo (Santos, 2001). Por isso, ações efetivas devem estar no campo das pesquisas que envolvem gestão escolar, formação de professores e construção de material didático-pedagógico. Como diz Nilma Lino Gomes (2001), para construir novas políticas e práticas antirracistas, deve-se ter o olhar de manter o diálogo frequente com educadores(as), no sentido de implementar ações que explicitem práticas racistas que perduram no espaço escolar.

As pesquisas aqui citadas enfatizam a análise de imagens pautada na forma como o negro é representado no livro didático; aqui, o interesse da pesquisa é analisar os sentidos das imagens que compõem as páginas do Caderno temático “A cara do Racismo no Brasil”. Pretende-se, através da ADF, de Pêcheux, interpretar os sentidos históricos e ideológicos que carregam as composições imagéticas desse material didático-pedagógico e, para isso,

precisamos fazer uso da compreensão da linguagem como campo ideológico, partindo do entendimento de que a ADF é subsídio para a compreensão dos sentidos das imagens, uma vez que o seu principal objetivo é “[...] entender como o sentido é produzido pelo/no discurso” (Amaral, 2023 p. 18).

2.1.3 A educação das relações étnico-raciais no município de Santo Estevão no referencial curricular dos Anos Finais

A realidade do município de Santo Estevão, lócus da pesquisa, transmite uma lacuna na formação para a educação das relações étnico-raciais, pois a última formação para professores (as) em EREER de forma institucional por intermédio da Secretaria de Educação ocorreu em 2013. Portanto, passaram 10 (dez) anos sem o município contar com outra formação institucional que estivesse dentro da carga horária letiva de professores(as) do município, como foi a formação de 2013.

Em 2013, o curso foi promovido pela Secretaria de Educação para professores(as) da área de Humanas, do qual fui cursista. Em 2014, através do projeto do Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, a SEDUC disponibilizou para um número de limitado dos docentes a inscrição no curso “Introdução aos Estudos Africanos e da Diáspora”, quando deveria ter acontecido para todos(as) os(as) professores(as) da educação básica do município, ou seja, a leitura racial no que diz respeito aos estudos étnico-raciais na rede municipal é frágil desde 2010.

O histórico do município de Santo Estevão até o ano de estudo do contexto da pesquisa, 2020, promoveu apenas um curso de formação de professores(as) sobre as questões étnico-raciais: um curso de curta duração, em 2013, o mesmo em que fui cursista enquanto professora dessa rede municipal. Mas outras atividades foram feitas no município quanto à lei 10.639\03, como o I Encontro de Africanidades de Santo Estevão-Ba, promovido pela Secretaria de Cultura, contando com palestras e eventos no mês de novembro de 2015.

Poderíamos dizer que a falta de uma coordenação pedagógica no município ou secretaria que legitime o trabalho com a educação das relações étnico-raciais fragiliza a igualdade racial e o ensino nas escolas para uma educação antirracista. Conforme pensamento de Gomes (2001), a escola ainda continua homogeneizando os sujeitos presentes no campo escolar. E não visualizar a escola com suas diferenças raciais e que essas desregulam as trajetórias de

negros(as) e brancos(as) na educação só faz com que o poder simbólico que institui a escola continue criando desigualdades raciais e legitimando o racismo.

Um material didático-pedagógico da educação básica, feito por professores em cooperação, cujo contexto foi o mais incipiente da história da educação, a pandemia da Covid-19, faz desse Caderno um importante recurso histórico-social e dialético, sendo uma ação que está dentro das diretrizes apontadas no referencial curricular do município para os Anos Finais, quando diz que:

Portanto, a ação da professora e do professor em sala de aula é de uma escuta sensível, de uma busca de materiais didáticos que contemplem a pluralidade de visões de mundo. Uma pesquisa de materiais didáticos, textos e história em fontes diversas, que possibilitem a ampliação do conhecimento, poderá levar a estudante e o estudante, a saber, que a história do povo negro no Brasil não tem início com a vinda deles na condição de escravizados, mas que o continente africano, enquanto “berço da humanidade”, encerra em si uma gama de saberes e que muitos foram empregados e recriados em solo brasileiro. Certamente, precisam ser apresentados e visibilizados no cotidiano escolar (Santo Estevão, 2020a, p. 38).

A construção do Caderno se deu em consonância com o entendimento histórico de ampliar o conhecimento de estudantes sobre a história do povo negro no Brasil, além de trazer importante debate, contextualizado com os acontecimentos. Foi um ato de inclusão dos menos favorecidos da rede de ensino, constituindo-se com um olhar sensível àqueles e àquelas que não possuíam o aparelho celular para acompanharem os grupos das turmas. A construção desse material didático também se encontra alinhada com o referencial curricular do município, quanto à escolha de conteúdos. Ao escolher os conteúdos,

Esse diálogo deve, fundamentalmente, existir entre todos os profissionais, em todas as áreas de conhecimento, para que a professora e o professor, em sala de aula, apresentem o confronto entre o conhecido e introduzam novos elementos, criem desequilíbrio e incentivem a reflexão e a construção de novos conhecimentos. Enfim, que fomentem a visão crítica da realidade (Santo Estevão, 2020a, p. 38).

O conteúdo temático da edição de número três revela a introdução de novos elementos que criaram o desequilíbrio, já que introduz a não aceitação da democracia racial e favorece a reflexão e o debate dentro do cenário da sua contextualização, a pandemia da Covid-19 e a evidência do racismo.

As imagens, nesse sentido, precisam ser analisadas, para que alunas e alunos de maior pertencimento social de famílias de baixa renda, reflitam a situação do(a) negro(a) e afirmem o reconhecimento das suas diversidades, dentro desse campo em que as imagens possuem sentidos históricos e ideológicos, e sua análise é um ato para uma educação antirracista e democrática.

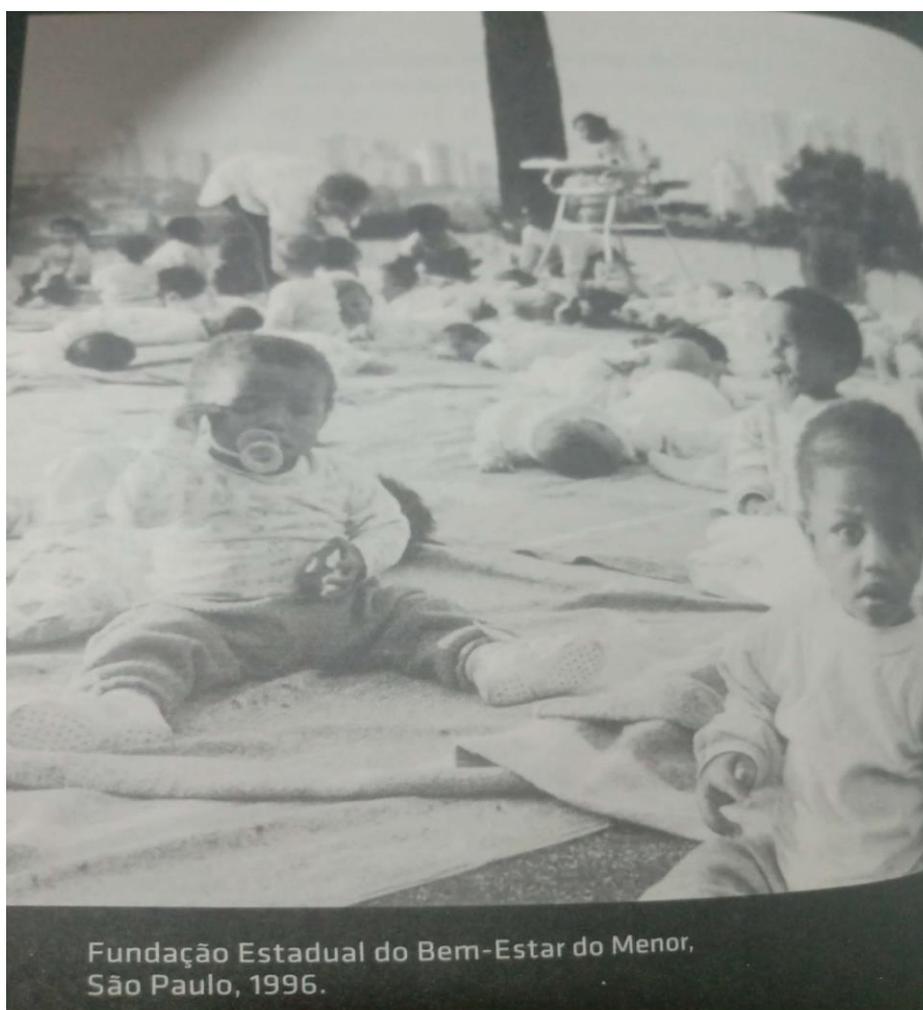
Ao fazerem uso de imagem, professores e professoras precisam, antes de serem postas como atividades de ensino, verificar se essas imagens favorecem a educação étnico-racial. As imagens do material didático-pedagógico do município de Santo Estevão em momento de pandemia impulsionaram os(as) professores(as) a reconhecerem a importância da análise e uso de imagens para o favorecimento da educação étnico-racial. E, dessa forma, acionaram a aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, conforme salienta o referencial curricular para os Anos Finais: “O país ainda se encontra na tentativa de implementar essas diretrizes, pois há vários desafios nesse processo, alguns de cunho estrutural, outros de cunho político-administrativo – e muitos de cunho pessoal” (Santo Estevão, 2020a, p. 40).

Através das temáticas abordadas, “A cara do racismo no Brasil” se enquadra em um pressuposto da implementação das Leis lei 10.639/03 e 11.645/08, de forma efetiva, compondo imagens que articulam o saber sobre o racismo e a história do(a) negro(a) no Brasil para o conhecimento de alunos e alunas.

3 ANALISANDO OS SENTIDOS HISTÓRICOS DAS IMAGENS QUE FALAM SOBRE O RACISMO NO BRASIL

Mapeei meu gene,
E as certezas da força em mim, cria morada
Sigo na luta perene!
(Araújo, p.91).

Fotografia 3 – Retrato do esquecimento racial em casas de menores, início do Século XX



Fonte: Schwarcz (2012, p. 96).

A foto encontrada no livro de Shwarcz (2012) retrata a importância da análise de imagens para a compreensão histórica do racismo no Brasil. Essa imagem é a de um cenário do Século XX, porém, remete a sentidos históricos principalmente quanto à condição das mulheres

negras pós-abolição, muitas delas escravas de ganho, libertas, que foram sugadas pela República aos espaços mais desprezíveis da sociedade brasileira e, para sobreviverem, tinham de renegar a maternidade. Esta foto está vinculada à força do racismo que se perpetua desde o início da escravidão no Brasil.

Analisar tudo isso é possível através da análise de discurso de origem pecheutiana, segundo a qual, os sentidos que estão introjetados no percurso do que é ser negro(a) no Brasil tornam-se o terreno fecundo do discurso materializado na língua e marcado pela ideologia. E revelam sobre essa imagem uma trajetória marcada na vida da maioria das crianças abandonadas em orfanatos brasileiros, mostrando o quesito cor como fruto da falta de estrutura social para muitas mulheres negras, cujo desfecho era abandonar seus filhos para a adoção, devido também ao abandono de seus parceiros (Shwarcz, 2012).

De acordo com Joly (1994), analisar imagens é compreender o mundo a nossa volta, posto que somos “[...] consumidores de imagens” (Joly, 1994, p. 9); e como consumidores de imagens, precisamos não ser lesados(as) por elas, mas entender o que a imagem quer nos transmitir quando assume sentidos na história, por ser um produto cultural. Para Pêcheux, a imagem é discurso: ela não precisa de texto verbal para enunciar um sentido, a imagem funciona como “[...] lugar de discurso” (Pêcheux, 2009 p. 45).

A imagem como discurso não traduz apenas informação. Através dela, é possível compreender os sentidos que carregam e que fazem parte do funcionamento entre interlocutores. A perspectiva pecheutiana nos faz entender que existem sentidos outros, que são possíveis através das falhas da ideologia (Orlandi, 2023).

As imagens que compõem os Caderno são variadas, desde tirinhas, campanhas publicitárias, charges, fotografias, todas selecionadas por professores e professoras que as encontraram em pesquisas que fizeram na *internet* e destacaram como um recurso para que o aluno compreendesse o racismo no Brasil. As imagens foram tratadas no sentido histórico e ideológico que envolve a materialidade do discurso, e as que foram selecionadas pelos(as) professores(as) da rede municipal de ensino de Santo Estevão-BA foram lidas como um instrumento de produção de sentidos, apontando discursos outros que compõem os traços históricos da formação discursiva: é o discurso e suas formações ideológicas (Orlandi, 2023).

A busca por uma metodologia que pudesse compreender além dos conteúdos das imagens, e de seu entendimento como forma, conteúdo, posição e contexto de criação, mas que auxiliasse o entendimento da imagem como campo da linguagem material, de sentidos, históricos e ideológicos, foi que permitiu chegarmos à análise dos sentidos das imagens, através da ADF, propondo de forma metodológica o estudo do sentido das imagens.

Como dispositivo de análise, a ADF não propõe dissecar os sentidos que compõem a linguagem, aqui, no caso, as imagens, mas buscar o lugar da interpretação, “[...] procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (Orlandi, 2000, p. 57). As imagens são textos não verbais que historicamente representaram as sociedades, mesmo antes da escrita; elas submergiram dos fazeres da cultura.

A análise do Discurso pecheutiana está dentro de três grandes áreas, a saber: linguística, psicanálise e marxismo. Nessa tríade, as áreas enfatizam da seguinte forma o discurso, segundo Orlandi (2000, p.18):

Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

A análise do discurso se utiliza da Linguística, da Psicanálise e do Marxismo na relação sujeito-linguagem-língua, ou seja, o sujeito ideológico, a linguagem e o simbólico, e a língua carregada de sentidos não é mais um componente abstrato.

Diante dessa correlação, o material didático-pedagógico que fala sobre o racismo no Brasil contém imagens que, como linguagem, carregam o elemento ideológico dos sujeitos que as fizeram e os sentidos atribuídos a sua historicidade. Pois as imagens, mesmo que tenham sido selecionadas de várias fontes, como propagandas, noticiários de jornais, tirinhas, charges, fotografias etc. disponíveis em espaços virtuais, possuem os sentidos que a inscrevem na materialidade do discurso histórico e ideológico sobre o(a) negro(a) no Brasil.

A dimensão do método da ADF foi trabalhada na dimensão da textualidade e discursividade, ou seja, aqui tratamos da historicidade do texto, o acontecimento do texto como discurso (Orlandi, 2000).

As imagens que compõem este estudo foram selecionadas por docentes para uma temática pré-estabelecida, o racismo no Brasil. A premissa deste estudo através da ADF é demonstrar que a imagem, como uma prática discursiva, está imersa no campo da funcionalidade da linguagem, “[...] que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história” (Orlandi, 2000, p. 19). Logo, na perspectiva da construção discursiva de um material didático que ensina sobre o racismo no Brasil, as imagens que o compõem estão imersas em um processo discursivo, que já está carregado de sentidos antes de chegar a compor o material didático. Por conta disso, precisa de análise quanto aos sentidos que carregam sobre o racismo, já que essas imagens estão ali para ensinar sobre o tema.

A leitura de imagens através da ADF nesta pesquisa poderá ajudar educadores(as) de Santo Estevão, e a quem mais se interessar pelo estudo, a problematizarem a imagem em materiais didáticos pedagógicos e na sua utilização em sala de aula, entendendo-a como campo ideológico, destacando o cuidado necessário que se deve ter na seleção dessas imagens como portadoras de uma historicidade que permeia as discussões raciais.

A contribuição da linguística na ADF é esclarecer que a linguagem de qualquer natureza – e aqui, neste estudo, a imagem – não é neutra: “[...] a linguagem não é transparente, os sentidos não são conteúdos” (Orlandi, 2000, p. 51). Com isso, fica claro que, como uma prática discursiva, a imagem de qualquer natureza é um campo de aprendizagem além da sua composição artística, e ela precisa ser investigada no campo da materialidade, seja ela histórica e/ou ideológica.

A leitura da imagem consoante a ADF não procura exaurir os sentidos verdadeiros das imagens, mas traz ao analista e ao leitor, e àquele(a) que se propõe a selecionar imagens com fins pedagógicos, o entendimento da sua materialidade linguística e histórica. Sendo assim, torna-se imprescindível conhecer dois conceitos fundamentais que norteiam a ADF: Ideologia e Discurso. Nessa base, entram as discussões teóricas de Althusser, que influenciaram os trabalhos de Pêcheux. A obra de Althusser, “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado” será um marco para o seu entendimento do campo ideológico no discurso.

Conforme Althusser (2022), os aparelhos repressivos de Estado se configuram na repressão, violência física e mental, e na ideologia no campo da comunicação (aparelhos ideológicos de Estado). Althusser (2022, p. 74) deixa evidente que ambos não podem se confundir:

Lembremos que, na teoria marxista, o aparelho de Estado (AE) compreende: o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc., que constituem o que chamaremos a partir de agora de aparelho repressivo de Estado. Repressivo indica que o aparelho de Estado em questão funciona através da violência - ao menos em situações limites, pois a repressão administrativa, por exemplo, pode revestir-se de formas não físicas.

Pensar a ideologia althusseriana no campo da linguagem é a definição discursiva de ideologia, e aqui interessa ao analista dos sentidos das imagens o fato de que “[...] não há sentido sem interpretação” (Orlandi, 2000, p. 43). As imagens, como linguagens, precisam ser interpretadas para que tenham os seus sentidos compreendidos na presença da ideologia.

É importante compreender que, nesse jogo da interpretação, o analista dos sentidos das imagens precisa ir além das evidências colocadas pelas ideologias, pois, segundo Orlandi (2000, p. 44) “[...] este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação

imaginária com suas condições materiais de existência”. Sendo assim, como o analista se sobressai das evidências produzidas pela ideologia? Compreendendo as múltiplas possibilidades de leituras.

Os textos, para o analista, não devem ser “[...] documentos que ilustram ideias pré-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leituras” (Orlandi, 2000, p. 62). O que interessa ao analista é a materialidade, que é linguístico-histórica; ele deve fugir das regras próprias da língua e se atentar às condições de produção em relação à memória (Orlandi, 2000). O discurso se faz na memória (interdiscurso) e no intradiscurso (o que se está dizendo), caracterizando como eixo vertical os dizeres já ditos, e como horizontal as condições dadas, a trajetória de tirar os sentidos do discurso, a partir da memória e da história (Orlandi, 2000).

A partir das imagens do Caderno do racismo no Brasil, tentamos compreender como o racismo funcionou ao longo da história e que sentidos as imagens trazem para compreender o racismo na sua atualidade, ou seja, o funcionamento do discurso (vertical e horizontal).

Esta pesquisa investigou os sentidos das imagens no campo dos materiais didáticos e as questões raciais, contribuindo para expor os sentidos atribuídos à historicidade do racismo através do campo visual. As imagens foram escolhidas buscando as diversas materialidades, como tirinhas, propagandas, desenhos, charges, fotografias, ou seja, a análise foi feita buscando os sentidos atribuídos historicamente ao racismo em diferentes maneiras de representar a linguagem imagética.

As imagens que foram selecionadas no tópico 3.1 denotam que o material didático construído, para falar sobre o racismo brasileiro, utilizou-se de diferentes materialidades e foi nesse mesmo sentido que escolhemos as imagens de forma a representar as diferentes materialidades discursivas pelas quais o racismo poderia se manifestar.

A análise de discurso da linha francesa como área de formação de professores é uma necessidade visando à desconstrução de dados e de imagens que fomentem discursos de ódio e intolerância. O campo visual continua sendo o lugar onde se transmite um legado de preconceitos, devido a sua capacidade de chamar atenção, e da passagem despercebida e camuflada do preconceito (Andrade; Coutinho, 2020, p. 16).

Esta pesquisa trabalhou os sentidos históricos e ideológicos de imagens que foram selecionadas para pensar o racismo no Brasil, e se destaca de outras pesquisas no campo da educação das relações étnico-raciais com materiais didáticos e análise de imagem no sentido de que a seleção das imagens se constitui em um vetor de denúncia da realidade da discriminação

e do preconceito racial, cabendo discutir os sentidos da materialidade discursiva que carregam para a denúncia de uma realidade brasileira, o racismo. Para Munanga (1996, p. 215),

O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todas as camadas sociais, e até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial. Discutir a questão da pluralidade étnica, e em especial da sua representação nas instituições públicas e nas demais instituições do país, ainda é visto como um tabu na cabeça de muitas pessoas, pois é contraditória à ideia de que somos um país de democracia racial.

O racismo é uma composição ideológica; analisar essas imagens no sentido discursivo é conceber, antes mesmo da sua utilização, a materialidade que carregam consigo para desvencilhar esse campo ideológico feito na historicidade da sociedade colonial brasileira e que perdura até os dias atuais.

A ADF agrega ao estudo étnico-racial promovendo a potencialização da leitura de imagens e dos sentidos como prática da formação de professores. Imagem é linguagem e uma prática discursiva; por isso, justifica-se que precisa ser lida diante das múltiplas possibilidades de leitura. Cabe também, na análise discursiva das imagens, o discurso sob a perspectiva Foucaultiana, entendido como um campo de luta, de poder, aquele de que queremos nos apoderar. Diante dessa perspectiva, o estudo de Foucault (2014, p. 25) sobre discurso diz que: “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”. Assim, considerando que o racismo não é acontecimento imediato, logo, o discurso que se perpetuou sobre o racismo no Brasil quis esconder um fato histórico, a semente de onde germinaram as desigualdades raciais, o germe da colonização, a política colonial que institucionalizou as diferenças, criando o múltiplo campo do racismo.

As imagens foram selecionadas para perceberem o funcionamento dos jogos de sentido provocados pelo racismo. Por isso que recorreremos à AD, uma vez que considera a língua como um sistema relativamente autônomo. Logo, as categorias imagéticas escolhidas são afetadas pela história e pela ideologia, cabendo no processo de análise demonstrar e observar os ditos e os não ditos orquestrados pelo racismo que se criou na história do Brasil.

Analisar as imagens que estão nesse material no tocante à devida abordagem para uma ERER tem sua relevância devido ao contexto em que o material pedagógico foi construído: de forma coletiva, não atendendo a uma determinação de um programa federal, como o PNLD, mas unicamente pela opção da rede municipal de substituir os livros didáticos enquanto durasse a suspensão das atividades escolares. No seu lugar, a construção coletiva de um Caderno em que seriam incluídos temas julgados necessários à aprendizagem dos alunos.

As imagens e os sentidos sobre o racismo no Brasil foram analisados de forma discursiva, entendendo o campo imagético na inserção do Desenho como conhecimento. A imagem é um importante elemento pedagógico; e por estar inscrita dentro de uma materialidade histórica, sentidos históricos e ideológicos são inseridos na imagem, pois ela estabelece a relação do sujeito com o sentido da língua e com a história (Orlandi, 2000).

3.1 RACISMO ATRAVÉS DAS IMAGENS: O PONTAPÉ INICIAL

Vozes-Mulheres.

A voz de minha bisavó
Ecoou criança
Nos porões do navio.
Ecoou lamentos
De uma infância perdida
(Evaristo, 2008, p. 33).

Iniciar pelas “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo, citando a primeira estrofe desse poema tem um motivo: através dele, os(as) coordenadores(as) e técnicos(as) pedagógicos(a) da Secretaria Municipal de Educação de Santo Estevão-BA, representados pelo professor da rede municipal com cargo de coordenador pedagógico dos Anos Finais, também escritor, poeta e professor da Universidade Estadual de Feira de Santana, Edson Oliveira da Silva, homem negro, fez o convite ao início da composição desse material com a seguinte fala: “*Por fim, concluímos com o poema de Conceição Evaristo (em anexo) para fins de darmos o pontapé inicial para os trabalhos do Caderno 3*” (Google Classroom, 2020).

Convite lançado, adentramos às páginas do Caderno como objeto de pesquisa. Esta seção tem a pretensão de discutir a democracia racial embutida desde o Século XIX no Brasil pela literatura nacional e histórica, ressaltando a afirmação do mito da democracia racial, cujo foco foi a reprodução dos privilégios da classe branca de senhores coloniais, legitimando a dominação social, mantendo-se sobre marcas do silêncio e sofrimento da maioria oprimida. De acordo com Jessé (2021), o racismo ainda precisa ser compreendido, sobretudo no campo das linguagens, onde se fez camuflar através dos estereótipos amplamente divulgados em imagens dos livros didáticos de todo o país.

Já dizia a célebre Ana Celia da Silva (2010, p. 23): “O professor poderá vir a ser um mediador dos estereótipos [...]”. Essa assertiva de Silva (2010) casa com a proposta do estudo

de um material didático-pedagógico avesso a essa mediação de estereótipos; pelo contrário, visa a estampar o racismo que explica a sociedade brasileira.

Souza (2021) chama a atenção para a quantidade de pesquisas no Brasil que se preocupam em provar que o racismo existe. Através desse material didático, concordamos com a posição do autor que diz: “No Brasil, a gramática do racismo racial funciona como a linguagem cifrada, posto que se disfarça de outras linguagens para continuar ativa, e comanda a sociedade por inteiro” (Souza, 2021, p. 14). A análise dos sentidos das imagens que compõem os Caderno do racismo no Brasil faz esse deslocamento de trazer a complexidade do racismo através das origens, situando as imagens dentro de uma materialidade histórica.

Começamos a análise das imagens pelos Caderno dos 6º/7º anos, e resolvemos adentrar a análise dos sentidos das imagens pelo Caderno da área de conhecimento Exatas, que engloba as disciplinas de Ciências e Matemática, e traz a discussão conceitual do que é Preconceito e Raça. Devido a isso, achamos pertinente discuti-lo inicialmente, expondo o conceito de raça que teoricamente mudou no transcorrer da história, principalmente no debate sobre racismo de forma histórica para a população negra. Aqui iniciamos colocando todas as imagens inseridas no material didático da área de Exatas, especificando depois apenas uma imagem para o trabalho metodológico da ADF, cuja escolha se deu pelo potencial da imagem de expor a temática do preconceito e das raças.

As imagens descritas no quadro abaixo foram as que compuseram o Caderno da área de Exatas para alunos(as) dos 6º e 7º anos, representando as disciplinas de Ciências e Matemática. Nesse material didático, a temática central pretendeu discutir o preconceito e as raças, e as imagens foram introduzidas com textos cujo objetivo era discutir previamente os conceitos de Preconceito e Raça.

Apesar da importância dos textos, eles não foram dados para a análise do discurso, visto que a proposta de metodologia da ADF aqui nesta pesquisa está nos sentidos atribuídos às imagens quanto a sua materialidade discursiva, histórica e ideológica.

Para os estudos de discurso da vertente da análise materialista de discurso, na qual este trabalho se insere, com base em Orlandi (1987, p. 41), “[...] dizeres, determinando, pelo já dito, aquilo que constituiu uma formação discursiva em relação à outra”, os sentidos das imagens aqui estão concebidos no entendimento histórico-conceitual do racismo, e sua formação está na manutenção da estrutura da sociedade brasileira (Souza, 2021), uma forma de relacioná-lo com o que já foi dito em outros momentos da história ou apagado através do silenciamento do(a) outro(a).

Para Jessé Souza (2021), no seu livro “Como o Racismo criou o Brasil”, o autor expõe sua tese de que “[...] todos os ‘racismos’, de classe ou de ‘cultura’, possuem um núcleo comum e devem ser tratados simultaneamente” (Souza, 2021, p. 27). Assim, a origem do racismo no Brasil é o entendimento das opressões que foram criadas nas estruturas da sociedade capitalista.

Esse Caderno, através das imagens aqui detalhadas, tem o objetivo de demonstrar a opressão causada pelo racismo em suas diversas nuances, chamando a atenção para o seu envolvimento na estrutura da sociedade brasileira, conforme detalhamos a seguir (Quadro 9):

Quadro 9: Caderno Edição 3 - Matemática e Ciências

Temática norteadora: o preconceito e as raças		Materialidade escolhida
Imagem	Tema para Discussão	Propaganda televisiva GIF racista da Dove (Santo Estevão, 2020b, Seção Exatas, p. 1).
Imagem 1- A propaganda da Dove	Gênero e racismo: a mulher negra	
Imagem 2- O menino Adriel Oliveira	Racismo Cotidiano: o racismo nas redes sociais	
Imagem 3- Charges de Juntão	Racismo Cotidiano: denúncia da perseguição do Estado através da polícia	
Imagem 4- Lázaro Ramos e Thaís Araújo	Protagonismo negro nas diversas mídias	

Fonte: Elaboração própria (2024).

A partir dos detalhes que constam em todas as imagens contidas no Caderno de Exatas, descrevemos o tema (contido no Caderno) que está com cada imagem e a escolha de uma imagem que foi tratada metodologicamente. Essa escolha se explica através de sua importância para o tema em destaque.

Os dois textos aqui expostos foram extraídos do Caderno “A cara do racismo no Brasil”, 6º/7º anos, Exatas. Os textos já situam o leitor, no caso, o aluno, sobre o entendimento do que seria inicialmente considerado raça como um conceito histórico que teve passagem antagônica na história. O Caderno introduz um texto onde a biologia aparece como ciência que desfaz o que criou, acertando em expor que o conceito de raça teve origens biológicas, e compartilhando informações, como a do estudioso Kabengele Munanga, de que o termo foi usado primeiramente na Zoologia e na Botânica, com o pressuposto de classificar as espécies animais e vegetais.

Recorremos também a outras noções mobilizadoras da Análise de Discurso, através da textualidade e discursividade para tratarmos da historicidade que está na materialidade do conceito de raça. É importante pontuar o que chamamos de historicidade: “[...] é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele” (Orlandi, 1987, p. 66). Assim, a ligação entre a história externa e a historicidade do texto é demonstrada através dos

vários empregos do conceito de raça, usado sob diferentes vertentes, inclusive a biológica, cabendo o sentido temporal e espacial. Anterior à exposição de cada imagem, o Caderno de Exatas adentra a discussão e contextualiza o tema com os seguintes textos (Figura13):

Figura 13: Caderno de Exatas

CADERNO Nº3

**EXATAS – MATEMÁTICA E CIÊNCIAS
6ª E 7ª ANOS**



O PRECONCEITO E AS RAÇAS

No que diz respeito à espécie humana, a ideia de "raças" não tem base científica. Um dos mais completos estudos sobre o assunto foi publicado pelo médico e pesquisador italiano Luca Cavalli-Sforza, em 1995. Depois de uma minuciosa análise dos genes obtidos de amostras de sangue e de centenas de pessoas de diferentes grupos, Sforza mostrou que certas características usadas para diferenciar membros de um ou outro grupo humano, como a cor da pele ou o tipo de cabelo, constituem meros "vernizes passados sobre uma estrutura genética maravilhosamente idêntica".

Fonte: BARROS, Carlos e PAULINO, Wilson. Ciências: o corpo humano. Editora Ática, 7ª série. São Paulo, 2008. julho, 2020.

CONCEPÇÃO ATUAL DE RAÇA

"[...] A Biologia, no entanto, foi a primeira ciência a desconstruir a teoria racialista que tinha ajudado a elaborar no século XIX. A partir do fim do século XX, os biólogos cada vez mais aderiram à hipótese de que não existem raças na espécie humana. Geneticistas de todo o mundo têm derrubado a crença de que se pode definir geneticamente as diferenças raciais na humanidade [...]" (p.348).

Fonte: SILVA, K. V. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2006.

Observe a imagem:



Fique sabendo...

A Teoria Racialista é a concepção de que a espécie humana se divide naturalmente em raças e que essas raças correspondem a categorias biológicas bastante diferentes. A maior parte dos dicionários define o termo "racialismo" como sinônimo de racismo.

Propaganda da Dove considerada racista: ao mostrar uma mulher negra que tira sua camisa e se revela uma mulher branca.

Fonte: <https://exame.com/marketing/mulher-negra-da-campanha-polemica-da-dove-nao-fui-vitima/>. Acesso em julho, 2020.

1

Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 1, Caderno de Exatas).

Aqui refletimos o conceito de raça na perspectiva que traz o autor Munanga (2006), que destaca a concepção histórica do conceito de raça a partir da idade Média, concebida como linhagem, ou seja, sinalizava aspectos comuns na trajetória das pessoas por características familiares. Já na modernidade, em meados do Século XVI-XVII, o francês François Bernier utilizava o termo para denominar as diferenças físicas de grupos humanos que divergiam entre si (Munanga, 2005).

No Século XVI, o conceito de raça ganha as cortinas da diferenciação e superioridade para aniquilar e conquistar o outro, aculturando a empreitada das “descobertas” do novo mundo, introduzindo a diferenciação dos humanos em superiores e inferiores. Os europeus, ao chegarem às terras além-mar, preocupam-se em caracterizar aqueles(as) que humanamente não retratavam o perfil de humanidade do mundo ocidental.

De acordo com Munanga (2005, p. 1), a aceitação dos outros (ameríndios, negros etc.) perpassa pela explicação religiosa: “[...] para aceitar a humanidade dos ‘outros’, era preciso provar que eram também descendentes de Adão, prova parcialmente fornecida pelo mito dos reis magos”. Desta forma, aceitar o outro passava pela aceitação divina, e o legado era então transformar esses “seres” em algo aceitável para a cultura cristã-europeia.

O Século XVIII de acordo com Munanga (2005), ou o século das luzes, assim reconhecido pela história canônica ocidental, tornou científica a introdução das diferenças humanas através da História, que originaria as ciências naturais da modernidade, a Biologia e a Antropologia.

Dessa forma, a introdução dos textos do Caderno de Exatas (Matemática e Ciências) puxam um debate condizente com a formação de raça entendendo o compromisso que os componentes curriculares possuem em desmistificar o conceito de raça biológica. Os (As) professores(as) souberam dar ênfase à formação das ciências na reconstrução do conceito de raça ao admitirem, no texto II, que a Biologia foi a ciência que desconstruiu o que ela mesma criou em outrora.

A compreensão de raça como um dispositivo social e histórico adentrou as discussões do Século XX, colocando em choque a concepção biológica de raça que teve como disseminador o racismo científico. A Figura 13, que foi analisada quanto à materialidade discursiva referente ao preconceito de raças, tema do Caderno de Exatas dos 6º/7º anos, foi a propaganda da DOVE, de 2007, considerada racista:

Figura 14 – Propaganda da Dove (2007)



Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 1, Caderno de Exatas).

Aqui é necessário falar da propaganda como teor político, comercial e ideológico. Essa imagem é fruto de uma campanha publicitária, e nela podemos perceber a expressão assentada na ideologia e na história. Aqui podemos enxergar as tensões entre os limites da paráfrase (sedimentação) e polissemia (mobilidade), cujo produto de higiene promete o clareamento de roupas. A marca DOVE publicizou a propaganda, um *GIF*³⁰ de três segundos, que foi capturado pela especialista em maquiagem @NayTheMu, no ano de 2017. O que continha no *GIF* foi uma demonstração do poder de um produto de clareamento. A crítica veio da sequência de mulheres de diversas raças, incluindo uma negra, apresentando a potência do ato de clareamento do produto.

O *GIF* foi exibido através de uma propaganda televisiva, com forte alcance de público, já que a marca DOVE é reconhecida internacionalmente. A pesquisadora e professora Hilaine Yaccoub, PhD em Antropologia do Consumo, reforça: “uma marca que sempre defendeu a aceitação de si mesma, da valorização do corpo, do cabelo e do ‘vamos-festejar-nossos-corpos’

³⁰ GIF é um formato de imagem, assim como JPG e PNG, por exemplo. Ele pode ser usado para imagens estáticas ou imagens animadas, porém o GIF não é, de fato, um vídeo. (Costa, 2020). Disponível em : <https://canaltech.com.br/software/o-que-e-gif-e-como-usa-lo/> acesso em: 25 jan.2024.

não deveria mais passar por tal constrangimento”³¹. Aqui, porém, o discurso sobre a propaganda que remete ao racismo expõe o conteúdo ideológico, para o que não é dito.

Podemos dizer que, através de Pêcheux, a proposta da ADF “[...] é colocar o dito em relação ao não dito e expõe a materialidade em análise à histórica e aos já ditos” (Azevedo; Alvarez, 2023 b p. 15). Esses já ditos remetem historicamente à campanha da eugenia no Brasil, que teve como principal precursora a obra do médico e eugenista Renato Kehl (1889-1974), intelectual que ficou conhecido como o principal divulgador das ideias eugênicas no Brasil, chegando mesmo a ser considerado “o pai da eugenia” entre os brasileiros, conforme indicara o escritor Monteiro Lobato (Fiuza, 2017).

A DOVE fez o seguinte pronunciamento sobre o *GIF*, mediante a crítica de racismo: “Pedimos desculpas profundas e sinceras pela ofensa que causou, e não toleramos nenhuma atividade ou imagem que insulte qualquer público”³². O discurso da DOVE pretende reforçar o dito na campanha, tentando justificar, diante do não dito, que seria o discurso racista.

A ênfase dada à nota pressupõe certo esquecimento publicitário de outro episódio da marca que gerou repercussão devido ao teor racista: “este novo vacilo da marca fez com que as pessoas resgassem uma antiga polêmica que Dove já tinha passado por episódio semelhante há alguns anos com a peça abaixo. A meu ver, um terrível erro de direção de arte. O ‘antes’ e o ‘depois’ seriam para todas as três modelos”³³. É importante esclarecer que, para o analista do discurso, há sentidos silenciados. A marca explica sua falta de intencionalidade na divulgação do *GIF* de forma racista; mas, dentro da materialidade discursiva da imagem, existe um sentido que independe da justificativa dos criadores da propaganda. Ou seja, para o analista da imagem de forma discursiva, o *GIF* remonta a uma política ideológica do Século XIX e muito bem viva para o Movimento Negro e para ativistas de redes sociais, como a maquiadora que iniciou o “tuitaço”³⁴.

O clareamento da pele demonstrado na sequência do ato de clarear a camisa da modelo negra em que surge uma modelo branca com camisa branca, essa transposição da propaganda remeteu ao público, principalmente a militantes do Movimento Negro, à contestação do teor de uma propaganda de cunho racista, tendo em vista o passado histórico da ideologia eugenista.

³¹ <https://exame.com/marketing/dove-enfrenta-nova-polemica-racista-empropaganda>.

³² Idem

³³ Idem.

³⁴ “Manifestação feita na *internet* através da publicação intensa de tuítes, geralmente de forma concertada e com uma hashtag comum” (https://dicionario.priberam.org/tuita%C3%A7%C3%A3o#google_vignette).

A ênfase ao conteúdo gerou discussão nos principais *sites* da época, e uma nota de um dos *sites* enfatizou: “*Dove enfrenta nova polêmica sobre racismo em propaganda, marca apagou a publicação nas redes sociais após as hashtags #DoveIsRacist e #BoycottDove figurarem nos Trending Topics do Twitter*”³⁵.

Através da ADF, os sentidos discursivos da propaganda demonstram que os sentidos se modificam a partir da posição ocupada por aqueles que anunciam (Pêcheux, 2009). Uma marca de alcance de produtos para o público feminino é repudiada por apresentar memórias racistas contra a mulher negra, com o histórico das propagandas de sabão do Século XIX, enfatizando o poder do clareamento da pele (Figura 1).

Figura 15 - Ideologia do embranquecimento na história dos produtos de higiene



Fonte: <https://elcomercio.pe/somos/historias/la-ideologia-del-jabon-esta-asociada-al-colonialismo-racismo-e-higienismo-noticia/>.

O GIF da DOVE acionou e resgatou a memória das políticas eugenista do Século XIX que atingiram os produtos de limpeza. O atravessamento ideológico da política do branqueamento, que significa que os discursos estão em processo, eles não se originam em nós. Os sentidos dessa campanha demonstram o quanto o discurso da propaganda está sujeito a deslizamentos, “[...] havendo sempre um ‘outro’, possível” (Orlandi, 1987, p. 78). A propaganda constituiu o processo de produção do sentido material da imagem e gerou os sentidos

³⁵ <https://exame.com/marketing/dove-enfrenta-nova-polemica-racista-em-propaganda/>.

silenciados do racismo, o que fez com que pessoas negras que viram o *GIF* circulando pela mídia televisiva protestassem em suas redes sociais, exigindo reparação.

As propagandas de produtos de higiene, no Brasil, em especial, têm uma característica que as constitui fortemente: prometem clareamento e remontam a um passado de campanhas de ideologia eugenista, que utilizavam a mesma nuance que a DOVE. Na Análise no Discurso, o não dito também produz efeitos de sentidos. Assim, quando aparece uma modelo negra tirando uma camisa “marrom”, quase a mesma tonalidade de sua pele, e essa mesma sequência posiciona a modelo negra em mudança, não só atingindo a cor da blusa, mas também a da própria pele da mulher negra, remete a um ato de lavar a sujeira. E imediatamente aparece a imagem da mulher branca. Muda-se a cor da blusa para branca e a cor da pele para branquíssima, uma performance muito utilizada pela ideologia eugenista em produtos que prometiam clarear a pele.

A propaganda difunde opiniões e informações, com o intuito de julgar o lugar da mulher negra nos espaços de beleza. A propaganda da DOVE foi reproduzida pelos(as) professores(as), que colheram a imagem da *internet* através de pesquisa do tema da proposta no Caderno, como forma de alertar os(as) alunos(as) para o racismo para com a mulher negra. A imagem está compondo o Caderno de Exatas, com o objetivo de problematizar a temática: o preconceito e as raças. Com essa imagem, o professor também expôs o preconceito dentro da categoria de gênero, através de perguntas (Figura 16).

Figura 16: Questões solicitadas aos alunos – Exatas

EXATAS – MATEMÁTICA E CIÊNCIAS - 6ª E 7ª ANOS

Responda as questões:

1. Sobre raça é correto afirmar:
 - a) A raça está relacionada à cor da pele e aos costumes de um determinado povo.
 - b) A raça está relacionada a todo ser humano.
 - c) Define diferenças culturais.
 - d) O conceito de raça está relacionado aos aspectos biológicos e físicos.

2. O racismo (preconceito de cor) no Brasil:
 - a) Tem relação com a diferença de gênero.
 - b) Tem origem com a escravidão do negro africano.
 - c) Iguala socialmente os povos.
 - d) Está crescendo cada dia mais.

3. Qual mensagem a imagem usada na propaganda quer passar?

4. Pessoas negras são discriminadas pela cor de sua pele, você sabe explicar o por quê?



Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 1, Caderno de Exatas).

Nessa sequência de perguntas, verificou-se um discurso que está sedimentado na proposta do interdiscurso, trazendo uma multiplicidade de memórias sobre raça, preconceito, representando a alteridade, a preocupação do material didático para construir uma sequência lógica anterior à imagem, para que os(as) alunos(as) dos 6º/7º anos entendam o conceito de raça. Ainda que de forma introdutória, os textos apresentam o preconceito de raça dentro da categoria de gênero; após a leitura dos textos, os mesmos foram expostos à observação da imagem da campanha da DOVE, e indagados sobre a mulher negra que sofre racismo.

Nas condições de produção desse discurso da propaganda da DOVE, é importante salientar que entra a questão feita pelo analista; nesse caso, a investigação dos elementos que sinalizam o racismo.

Por ser um material para alunos(as) dos 6º/7º anos, o conceito de gênero aqui não foi colocado de forma clara, e os(as) alunos(as), por estarem distantes da escola no período de pandemia e isolamento social, não tiveram a mediação do professor para esclarecer essa relação. Seria um problema apontado na formulação da questão e revisão do material, mas, salientamos que esses Caderno foram feitos em tempo recorde: os(as) professores(as) tinham 15 (quinze) dias para a elaboração das questões, fazendo em tempo hábil para as outras etapas: revisão do(a) coordenador(a) pedagógico(a) das escolas e impressão pela direção escolar. Essa justificativa coloca o material em um posterior estudo com os(as) professores(as) do município, demonstrando suas lacunas e posteriores avanços.

A ADF e as discussões sobre a materialidade do discurso demonstram que o dizer tem história. Os sentidos não se esgotam no imediato; existe nessa imagem o interdiscurso, o que já foi dito. Assim, nessa imagem, o que já foi dito faz parte do discurso eugenista do Século XX, que operava em cima da classificação, e uma delas foi a da cor da pele. Para Munanga (2005), a classificação pela cor da pele sinalizava o divisor de águas para a raça como critério de classificação humana.

A DOVE, no contexto da divulgação da propaganda, atribuiu à imagem a diversidade e negou o racismo do qual foi acusada. Nesse caso, a análise discursiva da imagem diz que o viés propagandista e suas intenções não situam interesses para a análise dos sentidos conforme a ADF, pois os sentidos são móveis. E “[...] tanto é assim que fazem sentidos diferentes para diferentes interlocutores” (Orlandi, 1987, p. 48). Isso é possível porque remete a uma composição inscrita na história; remete a sentidos outros.

Quando Michel Pêcheux compartilha o entendimento da não neutralidade da linguagem, confirma que “O falante não opera com a literalidade como algo fixo e irreduzível, uma vez que não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso” (Orlandi, 1987, p. 50). Dessa forma, analisar a imagem dentro da perspectiva pecheutiana é “[...] importando os sentidos produzidos dentro da sociedade e da história” (Azevedo, Alvarez, 2023 b, p. 37). Foi assim que a imagem da propaganda da Dove foi analisada.

A propaganda da DOVE encontra-se no lugar em que a linguagem e a história se encontram. Com base nos critérios da cor da pele, a raça passa a compor a trilogia que até hoje divide a espécie humana: raças branca, negra e amarela. Outras propagandas aparecem ao longo da história do Brasil com o mesmo teor da propaganda da Dove – isso era comum, pois tivemos um importante arcabouço teórico, a política eugênica com seus desdobramentos. No Brasil, a

introdução da teoria eugenista ganhou proporção de saúde sanitária, de acordo com Fiuza (2017, p. 87):

No Brasil, as primeiras discussões sobre eugenia surgiram a partir da década de 1910 e se enquadram na base da maioria das discussões do momento, como a questão da formação da nacionalidade brasileira, e se relacionam principalmente a questões de saúde, saneamento, higiene e raça. A primeira tese sobre eugenia foi escrita por Alexandre Tepedino, sendo apresentada à Academia de Medicina do Rio de Janeiro em 1914.

A análise desta propaganda encontra o dito e o não dito do discurso, trazendo as discussões que vigoravam inclusive em políticas sanitárias, a exemplo da citada pelo Historiador Alberto Heráclito Ferreira Filho no seu artigo “Desafricanizar as ruas: elites letradas, mulheres pobres e cultura popular em Salvador (1890-1937)”, em que relata, através de documentos históricos, a desorganização que mulheres pobres pretas faziam nas ruas de Salvador, na visão da elite baiana.

Mesmo que a política de ordenação desse mundo das ruas remonte ao século 19, serão os governos republicanos que lhe darão um cunho mais sistemático no Brasil. Na Bahia, o primeiro governo J. J. Seabra (1912-1916) e o governo de Francisco Marques de Goés Calmon (1924-1928) constituíram-se nos momentos áureos da intervenção sanitaria e disciplinar, em consonância com os conselhos médicos e as queixas sistemáticas das elites letradas de Salvador (Ferreira Filho, 1999, p. 241).

A mulher negra foi o alvo principal das medidas sanitárias, pois a maioria delas ganhava a vida vendendo nas ruas seus alimentos, com seus tabuleiros, expressando sua religiosidade africana, como libertas e ex-escravas que tinham nas ruas o ganho.

A cor da pele foi o atributo da política eugenista, e a cor negra representava a sujeira que precisava ser limpa para que a Bahia ganhasse ares de modernidade (Ferreira Filho, 1999). Dessa forma, os sentidos atribuídos a essa imagem utilizada no Caderno de Exatas, que inicia com o discurso da origem conceitual da raça, demonstram a materialidade histórica atribuída ao divisor de águas da diferenciação racial, a cor da pele. E, devido a essa categoria, as mulheres negras historicamente foram vistas com estereótipos sobre a pele e o cabelo, a exemplo do que é contextualizado por Ferreira Filho (1999) no processo de desafricanização das ruas e na passagem da propaganda da DOVE. Ou seja, é a eugenia mostrando seu legado na contemporaneidade.

3.1.1 “Nossa... Racismo reverso isso aí!” Discussão do racismo em uma sociedade racista

A sociedade brasileira que nasceu do controle colonial, no submundo escravagista, soube desde cedo manipular as formas de racismo, apegada às ideias de superioridade e do ser inferior e submisso. De acordo com Kilomba (2019, p. 112), “À primeira vista, a ideia de superioridade não parece estar implícita nos novos racismos, apenas o pensamento inofensivo de que nós não temos nada contra eles/elas [...]”. O racismo se molda de acordo com os avanços da mesma sociedade que o criou.

Figura 17: Questões solicitadas aos alunos – Humanas

HUMANAS – HIST / GEO / AGRIC. / CULT. POP. 6º e 7º ANOS

A identidade racial no contexto brasileiro: quem somos? Quais nossas origens? Para onde vamos?

“Que navio é esse que chegou agora
É um navio negreiro com escravos de Angola”

Trecho do cânoneiro da capoeira no Brasil (enquanto os jogadores atuam na roda de capoeira, todos os outros cantam e tocam instrumentos)

Lendo, eu aprendo...

Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 1, Caderno de Humanas).

O Caderno “A cara do Racismo no Brasil”, através da seção de Humanas, problematiza a proposta da identidade racial no contexto brasileiro através dos questionamentos expostos acima (Figura 17). O discurso sobre a identidade racial no contexto brasileiro está exposto nas três questões direcionadoras indagando aos(as) alunos(as) sobre a origem do povo brasileiro. O tema da identidade racial constrói o discurso pautado nas características fenotípicas que se remetem ao povo preto e pardo na construção da identidade brasileira. O trecho do cânoneiro da capoeira no Brasil adentra a discussão do Caderno para explicitar a qual povo será dada a ênfase na construção da identidade racial, o povo que sofreu nesse país desde a chegada dos primeiros navios negreiros.

A escolha de uma imagem dentre tantas outras que compõe as páginas deste Caderno e que são imprescindíveis para compreender a estrutura do racismo na formação da identidade racial brasileira se justifica por representar posições ideológicas do racismo. Buscamos, na compreensão do interdiscurso, os sentidos abarcados pela ideia do racismo como uma trajetória de pessoas negras. Elaboramos o Quadro 10, a seguir, para expor as imagens que estão na seção do Caderno, dentre elas, escolhemos a materialidade que melhor expõe a temática direcionadoras e que subsidiou as escolhas imagéticas.

Assim, escolhemos com base no critério imagem/temática direcionadoras, a materialidade discursiva que traz o debate da identidade racial brasileira de forma lúdica, enfatizando o papel da mulher negra, ao mesmo tempo que debate a desconstrução de um conceito que vez ou outra é palco de polêmicas, o *Racismo Reverso*.

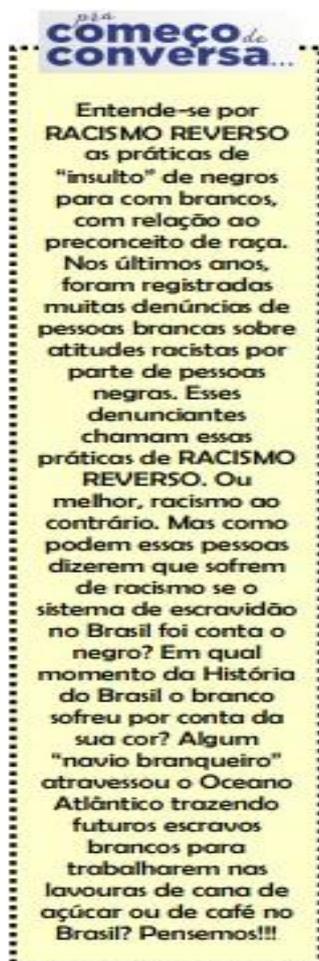
Quadro 10: Caderno Edição 3 – Caderno Humanas (Agricultura, Cultura Popular, Geografia, História)

Temática direcionadoras: identidade racial no contexto brasileiro		Categoria de Imagem Escolhida Tirinha de Aroeira- A menina Niara.
Imagem	Tem para Discussão	O racismo reverso (Santo Estevão, 2020b, p. 1, Caderno de Humanas).
Imagem 1 - Tirinha de Aroeira - A menina Niaara	O racismo reverso	
Imagem 1- Charge de Juntão	Violência Policial - Racismo Estrutural	
Imagem 2- Charge de Latuff - Intolerância Religiosa	Intolerância Religiosa - O Racismo Religioso	

Fonte: Elaboração própria (2024).

A escolha da imagem que é uma tirinha sobre um diálogo com a menina Niara, personagem criada pelo cartunista Aroeira, fomenta no material didático uma organização detalhada a partir do trecho bem destacado em letras maiores: “Para começo de conversa”, chamada do assunto (Figura 18).

Figura 18: Para começo de conversa



Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 1, Caderno de Humanas).

O conceito de Racismo Reverso é traduzido de forma bem didática neste texto, como bem diz, para início de conversa. Não tem a autoria do texto, o que possa ser que seja autoral de algum(a) professor(a). Mas, o que interessa é que, ao tratar sobre o Racismo Reverso, o material já o traz como um conceito que precisa ser desconstruído, um discurso consolidado em torno dos sentidos do que é racismo, não como uma dualidade de quem é a origem do preconceito, se o branco ou o negro. O material introduz o discurso do interdito através do racismo no Brasil, como um conceito construído na historicidade do passado escravagista, explanando que é impossível um racismo reverso, pois a branco não teve uma perseguição, negação ou construção de estereótipos para ter as marcas do racismo.

Remetemos a Grada Kilomba (2019), quando relata o episódio de Alicia, uma estudante negra na Alemanha que se vê insultada em sua nacionalidade alemã por conta da cor da sua

pele. Kilomba (2019, p. 117), traz o racismo como um pensamento infiltrado para desconstruir o(a) outro(a): “[...] o racismo não é apenas insultar, mas, antes de tudo, como as pessoas olham para você... quando as pessoas vêm perguntar: ‘De onde você é? Por que você fala alemão tão bem?’ Isso é racismo... e essas formas de racismo me perturbam ainda mais.” Esse diálogo presente no livro de Kilomba (2019), “Memórias da Plantação”, revela um fato corriqueiro de como a pessoa negra em espaço historicamente visto para brancos – um espaço territorial como a Alemanha – a cor negra, o sujeito negro é um estranho, alguém que necessita justificar o porquê de estar ali.

No interior da formação discursiva sobre o racismo, os sentidos estão associados a um tipo de vivência que está presente na história de mulheres negras e homens negros, que cotidianamente precisam se justificar por estarem em espaços que não lhes eram permitidos historicamente. E essa imagem, a tirinha do Aroeira, “Racismo Reverso”, chama a atenção para essa materialidade histórica que é o racismo brasileiro, construído na colonialidade brasileira e nas estruturas da escravidão.

A ideia de que o racismo não existe no Brasil e de que as lutas de militantes, pesquisadores e educadores antirracistas são exageradas atravessam essa tirinha, retomando os já ditos sobre a democracia racial e os dizeres que, ao falarem de racismo, tornam os próprios negros racistas, e que há uma convivência pacífica entre brancos e negros, ao ponto de algumas pessoas brancas acreditarem no racismo reverso.

Para mergulhar na materialidade da imagem em análise, determinamos a categoria que é uma tirinha, criação do cartunista Renato Aroeira, considerado um dos melhores cartunistas do Brasil pela aguçada crítica através de suas personagens que trazem diálogos e conceitos conflitantes para exercerem a igualdade de justiça social e racial no país. A personagem é criação desse cartunista, cujo objetivo é mostrar as faces da desigualdade e apresentar ideias em busca da justiça social. Foi com esse propósito que nasceu Niara, uma adolescente negra cheia de reflexões e que explica, de forma didática”³⁶.

³⁶ <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/08/personagem-em-quadrinhos-discute-tributacao-dos-super-ricos-de-forma-didatica>.

Figura 19 - O Racismo Reverso



Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 1, Caderno de Humanas).

No quadrinho 1 da tirinha, a materialidade linguística explicitada na conversa aponta o chamado para a desconstrução do lugar da mulher negra no ramo de beleza feminina. Inicia-se com uma colega que aparenta ser da mesma faixa etária, aproximando-se e mostrando para a garota uma revista. Niara toma para si a revista e, num gesto de leitura, exclama, no quadrinho 2: “*Moda Negra feminina. Deixe-me ver...*”. Ao que a primeira interroga e exclama: “*Muito legal, não é?!?*”. Enquanto isso, toda a ação é observada pela colega branca: o levantar das suas sobrancelhas e a mão no queixo insinuam um descontentamento ou falta de entendimento. E essa expressão acompanha o discurso afirmativo no quadrinho 3: “*Nossa... Racismo reverso isso aí.*”

A formação discursiva da imagem destaca o posicionamento do conceito de racismo. Para o(a) aluno(a), o enunciado já esclarece que o racismo reverso não existe. Então, podemos dizer que existe um funcionamento de uma memória histórica que remete ao conceito de racismo e às construções do ser negro e negra no Brasil; logo, o racismo reverso seria um produto do olhar da branquitude, que não admite o olhar o negro em posição de superioridade.

Esse texto rompe com qualquer vinculação história do branco a perseguições mediante às práticas de insultos baseados em estereótipos vinculados à cor da pele e traços fenotípicos,

nem à posição histórica de vivência opressora, como o sistema escravagista. Pelo contrário, a Branquitude (Bento, 2022) escravista e patriarcal construiu, com base no sistema colonial de bases católica e cristã, a sua posição ideológica, que culminou na prática que denominamos conceitualmente de racismo – práticas cotidianas de aspecto religioso, social, cultural, jurídico, econômico e ambiental que foram sedimentadas para descaracterizar a humanidade do(a) Outro (a).

Sobre a construção da tirinha, com o diálogo de uma menina branca afirmando o racismo reverso, remetemos a Pêcheux (2009), que enfatiza que os sentidos se modificam a partir da posição ocupada pelos sujeitos enunciadoreis. A tirinha traz uma personagem negra que enfatiza a importância da moda feminina negra. Remetemo-nos ao sentido do feminismo negro e sua construção teórica para dar sentido à discussão de raça a partir das intersecções gênero-classe-raça; de outro lado, o pacto narcísico da branquitude, como conceitua Cida Bento (2022).

O diálogo da tirinha leva ao deslizamento de sentidos da palavra beleza, provocado pela resistência negra feminina, e se contrapõe ao modelo de beleza imposto pela ideologia dominante, ecoando dessa forma: qual o papel da mulher negra na história da beleza feminina? Desde o período colonial, a literatura, através dos romances e artigos científicos, o cinema e as novelas, no campo das artes, colocaram a mulher negra em lugar da submissão à mulher branca, servindo-a ou a excluindo do reino da beleza. Igualmente, enfatizavam a construção da simbologia sexual desse país, sempre em contraposição ao campo da moda e beleza. Nos produtos de alisamentos, as imagens de propagandas eram de mulheres brancas e loiras; no mundo infantil, as bonecas e as apresentadoras infantis carregavam o símbolo do apresentável. Em nada, a mulher negra era representada ocupando os espaços de beleza.

Esse movimento de contra-atacar os espaços de beleza parte da negação do discurso da branquitude sobre o padrão de beleza (um discurso silencioso e não menos agressor), que se inicia através das feministas negras que, conforme Gomes (2017), reintroduzem a discussão sobre corpo em suas pesquisas. Gomes (2011) publica um estudo sobre o corpo e a estética negra, tema do livro “Sem perder a raiz”.

Nesse movimento intelectual do feminismo negro, a juventude negra começou a povoar as redes sociais, como: *YouTube*, *Facebook* e *Instagram*, e vão construindo um lugar político de comunidades negras, produzindo conteúdo próprio de alcance mundial, principalmente no início dos anos 2000 (Gomes, 2017).

Com essa mudança do lugar da mulher negra, é possível o discurso sobre a beleza feminina negra entre jovens; e isso traz à tona a memória discursiva, que não é a memória do

indivíduo, mas, como enfatiza Orlandi (2011), os sentidos que fazem parte do interdiscurso e que são recuperados na construção do dizer¹.

A menina branca resgata a contradição apontada na revista, que é a ausência da beleza branca como padrão, como Racismo Reverso. O cartunista Aroeira cria um cenário de discussão envolvendo beleza feminina negra e branquitude: a posição do colega de Niara, ao trazer a revista “Moda Feminina Negra” aponta uma grande promessa, a mudança, como querendo dizer que agora isso é real. A posição da garota branca é a de indagar a troca de papéis, comportamento clássico da branquitude ao se ver negada. O seu pensamento gira em torno do: “Como assim, moda feminina negra?” E por isso afirma que se trata de “racismo reverso”.

O sentido da beleza feminina negra desliza dentro de um lugar em que historicamente nunca foi protagonista. A beleza da mulher foi historicamente construída dentro do padrão branco, e esse padrão é o de cabelos lisos, pele clara e olhos claros. Tanto que a construção de bonecas negras aconteceu dentro do movimento de resistência negra aos padrões estéticos impostos, algo recente, e que vem a crescer, sobretudo nas redes sociais. Uma juventude negra consciente de seu papel, que está deixando um legado de afirmação de identidade através da beleza negra, empreendendo no ramo da estética para cabelos, maquiagem, para pele negra, roupas etc.

3.1.2 Por uma infância sem racismo

O Caderno de linguagens foi construído em partes: a primeira traz as discussões que foram produzidas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e Língua Inglesa, enfatizando o Racismo no Brasil na perspectiva da infância na escola; e a segunda parte traz uma discussão sobre a Identidade Negra contra o Preconceito Racial. Ambas são aqui discutidas no que diz respeito à materialidade discursiva das imagens e o campo do poder pertinente ao uso do discurso.

Na materialidade do discurso, o chamado é de uma campanha sem fins lucrativos, cujo objetivo foi chamar a atenção e, ao mesmo tempo, fazer uma denúncia sobre a infância da criança negra, uma menina identificada como Quézia Silva, cujo sonho é ser advogada e ter um futuro inteiro pela frente. Segue a fotografia da campanha publicada pela UNICEF (Figura 20).

Figura 20: Campanha da UNICEF

CAMPANHA UNICEF POR UMA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA SEM RACISMO

15/12/2010 | AÇÃO SOCIOTRANSFORMADORA



Quêzia Silva, aos 29 anos, advogada e o futuro todo pela frente.

**EM UM MUNDO DE DIFERENÇAS
ENXERGUE A IGUALDADE**

El Brasil tem 20 milhões de crianças negras e indígenas. A maioria sofre com a discriminação racial, sem ter acesso a educação, à saúde e ao desenvolvimento. Ajude a mudar essa realidade. Contribua para uma infância sem racismo. Participe desta campanha. Acesso: www.unicef.org.br

RACISMO

Fonte: <https://www.cnbb.org.br/campanha-unicef-por-uma-infancia-e-adolescencia-sem-racismo/>.

“Em um mundo de diferenças, enxergue a igualdade”: a frase da campanha indica que os sentidos sempre podem deslizar. A diferença aqui é colocada no lugar da desigualdade, pois,

na frase, busca-se enxergar a igualdade; e o racismo aqui está sendo colocado como o responsável pelas diferenças.

No âmbito da educação antirracista, as diferenças devem ser trabalhadas na perspectiva crítica para conhecer e debater a respeito da origem das desigualdades sociais (Candau, 2011).

A campanha chama a atenção para as diferenças existentes e, através da AD, podemos refletir, dentro da perspectiva da educação antirracista, que quando a menina negra da campanha sonha em se tornar advogada, remete-nos ao contexto da infância de muitas crianças negras que não vislumbram a mesma possibilidade. Os dados estatísticos demonstram que a evasão escolar é maior entre crianças negras e jovens negros(as).

O racismo impede o acesso à saúde e educação de qualidade. As taxas de analfabetismo são mais altas entre os adolescentes indígenas e negros. Dos 27 milhões de crianças que vivem em situação de pobreza (45,6%), 17 milhões são negras. Os adolescentes negros representam o maior percentual de vítimas de homicídios nas cidades com mais de 100 mil habitantes (2,6 mais riscos que um adolescente branco). Os dados negativos se estendem ao acesso ao primeiro emprego, ao curso superior, às profissões bem remuneradas (CNBB, 2010, p. 1).

A ampliação do discurso antirracista reconhece a desigualdade racial e cunha o combate ao racismo desde a infância, ou seja, já na Educação Infantil. Os sentidos materializados através da campanha chamam a atenção para as infâncias e sonhos que o racismo interrompe. A posição discursiva da campanha, em 2010, é para uma educação antirracista. No Caderno da área de Linguagens, a frase é posicionada para um combate do racismo na dimensão escolar, como podemos ver na Figura 21.

O Caderno exibe um texto sobre o racismo no Brasil, contextualizando-o como um fenômeno da história do país; logo abaixo, existe um convite para a leitura, que está no cartaz da campanha da fraternidade. A pergunta gerada após a sugestão da leitura é a seguinte: “Considerando-se as informações apresentadas nesse texto, é possível concluir que a menina do cartaz terá facilidade ou dificuldades em se tornar uma advogada? Justifique sua resposta” (Santo Estevão, 2020b, p. 3).

Figura 21: Estética do Caderno de Linguagens 1

CADERNO Nº 3

LINGUAGENS 1 – PORT./RED./INGLÊS
6º e 7º ANOS

Lendo, eu aprendo...



O RACISMO NO BRASIL

O racismo é a crença em que uma raça, etnia ou certas características físicas sejam superiores a outras. O racismo pode se manifestar tanto de forma individual, como através de políticas com a escravidão, o apartheid, o holocausto, o colonialismo, o imperialismo, dentre outros. Embora o racismo associe-se ao preconceito contra os negros, ele pode se manifestar contra qualquer raça ou etnia, sejam asiáticos, indígenas, etc. É importante lembrar que a prática do racismo no Brasil é considerado um crime inafiançável, com pena de até 3 anos de prisão.

VAMOS LER?



Quêzia Silva, aos 29 anos, advogada e o futuro todo para frente.

EM UM MUNDO DE DIFERENÇAS
ENXERGUE A IGUALDADE

Por uma infância sem racismo

Campanha faz um alerta sobre os impactos do racismo na vida de milhões de crianças e adolescentes brasileiros e convida cada um a fazer uma ação por uma infância e adolescência sem racismo.

Na parte de baixo do cartaz, em letras pequenas, aparece o seguinte texto:

“O Brasil tem 31 milhões de crianças negras e indígenas. A maioria sofre com a discriminação racial, sem ter acesso à educação, à saúde e ao desenvolvimento. Ajude a mudar essa realidade. Contribua para uma infância sem racismo.”



1. Considerando-se as informações apresentadas nesse texto, é possível concluir que a menina do cartaz terá facilidade ou dificuldades em se tornar uma advogada? Justifique sua resposta.

LINGUAGENS

1

6º e 7º anos

Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 1, Caderno de Linguagens).

A pergunta direciona o(a) aluno(a) a fazer uma leitura crítica das condições apresentadas sobre o racismo, para que reflita sobre as dificuldades ou possibilidades que a menina Quézia, rosto da campanha, poderá ter ao almejar se tornar advogada. A intenção do Caderno com a imagem é que o estudante enxergue as diferenças que o racismo provoca no futuro de uma criança negra. Um texto desse trabalhado na perspectiva da AD na escola poderá auxiliar nos modos como os sentidos são gerados. Segundo Orlandi (2000, p.30), diante uma perspectiva Foucaultiana,

O texto é texto porque significa. Então, para a Análise do Discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica.

A leitura dos sentidos produzidos por um texto como esse da campanha da Fraternidade (2010) ensina a compreender a historicidade por trás da linguagem, sendo ofertada ao aluno a compreensão variada de sentidos produzidos por um texto.

O Quadro 11, abaixo, apresenta as imagens que compõem a Parte 1 do Caderno de Linguagens que compreende os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Redação e Inglês, exibindo a categoria imagética escolhida. Da mesma forma, faremos com a Parte 2 do Caderno.

Quadro 11: Caderno Edição 3 – Caderno Linguagens 1 (Língua Portuguesa, Artes, Redação)

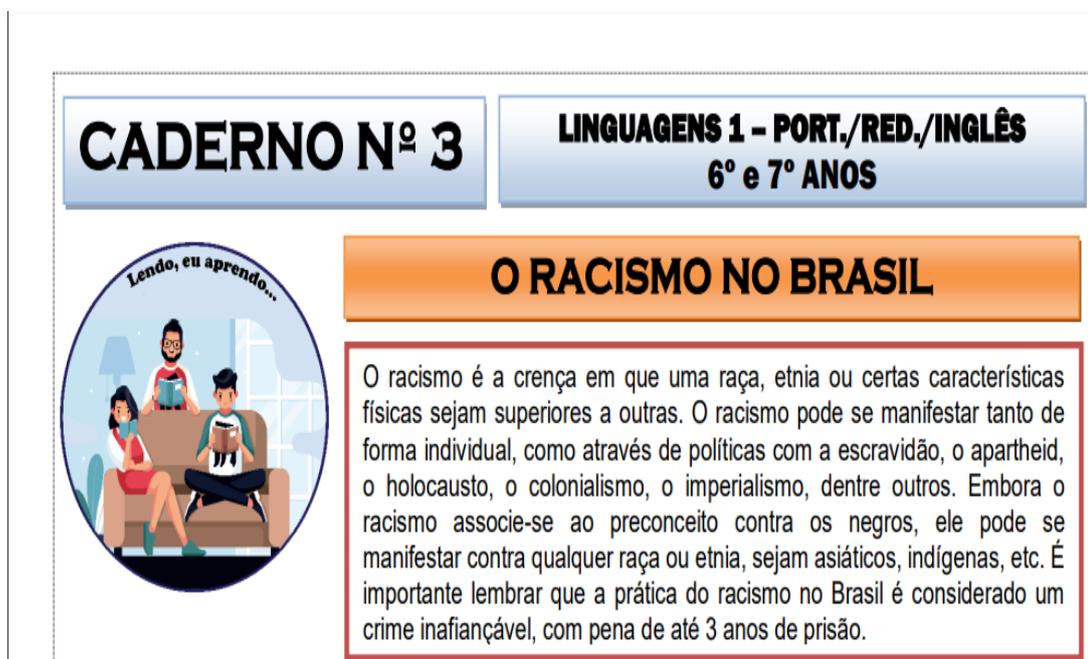
Temática direcionadoras: o racismo brasileiro		Categoria de Imagem Escolhida Tirinha o mundo de Tayó
Imagem	Tema para Discussão	História em quadrinhos “O mundo de Tayó” (Santo Estevão, 2020 ^b , Seção Linguagens, p. 2)
Imagem 1- Cartaz da Campanha da Fraternidade	Racismo e infância	
Imagem 2- Tirinha: “O mundo de Tayó”	Racismo e Escola	
Imagem 3- Fotografia de Noan Davis	Luta Antirracista <i>“Black People”</i>	

Fonte: Elaboração própria (2024).

A categoria imagética escolhida foi a tirinha, que possui o potencial lúdico para tratar a temática de forma pertinente e atrativa para o público de alunos(as) dos 6º/7º anos, público que inicia a fase da adolescência e que vai encontrar no diálogo das personagens uma aproximação.

Primeiramente, vamos aqui apresentar a introdução teórica ao tema proposto (Figura 22):

Figura 22: O racismo no Brasil



Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 1, Caderno de Linguagens).

Destacamos o texto acima, que se encontra no Caderno de Linguagens pelo seu potencial em conceituar o racismo como uma atitude de inferioridade a um povo, estendendo inclusive a outras raças e etnias, assim como expõe o conceito de raça como relacional, que se constitui histórica, política e culturalmente (Gomes, 2001).

No outro texto, o Caderno faz abertura ao principal eixo de discussão: racismo e infância, e alinha o conteúdo ao público de alunos(as) dos 6º e 7º anos, fazendo alusão à Campanha da Fraternidade³⁷ (Figura 23).

³⁷ A campanha “Por uma infância sem racismo” foi lançada em 2010. No dia 29 de novembro de 2010, foi lançada no Brasil a campanha motivada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância e Adolescência (UNICEF) que visa ao enfrentamento do racismo na infância e adolescência. Esta Campanha terá aliados nos diferentes segmentos do Estado, das tradições religiosas e da sociedade civil em geral. A pastoral afro-brasileira representará a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), nesta campanha. Segundo o assessor da Pastoral Afro-brasileira, padre Ari Antônio dos Reis, a participação de outras Pastorais é muito importante e se faz necessária para a erradicação do racismo no país. (UNICEF. Por uma infância sem racismo. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/por-uma-infancia-sem-racismo> acesso em 25 jan.2024).

Figura 23: Por uma infância sem racismo

VAMOS LER?



Quêzia Silva, com 29 anos, advogada e o futuro todo pela frente.

**EM UM MUNDO DE DIFERENÇAS
ENXERGUE A IGUALDADE**

Produção em casa

Por uma infância sem racismo

Campanha faz um alerta sobre os impactos do racismo na vida de milhões de crianças e adolescentes brasileiros e convida cada um a fazer uma ação por uma infância e adolescência sem racismo.

Na parte de baixo do cartaz, em letras pequenas, aparece o seguinte texto:

“O Brasil tem 31 milhões de crianças negras e indígenas. A maioria sofre com a discriminação racial, sem ter acesso à educação, à saúde e ao desenvolvimento. Ajude a mudar essa realidade. Contribua para uma infância sem racismo.”

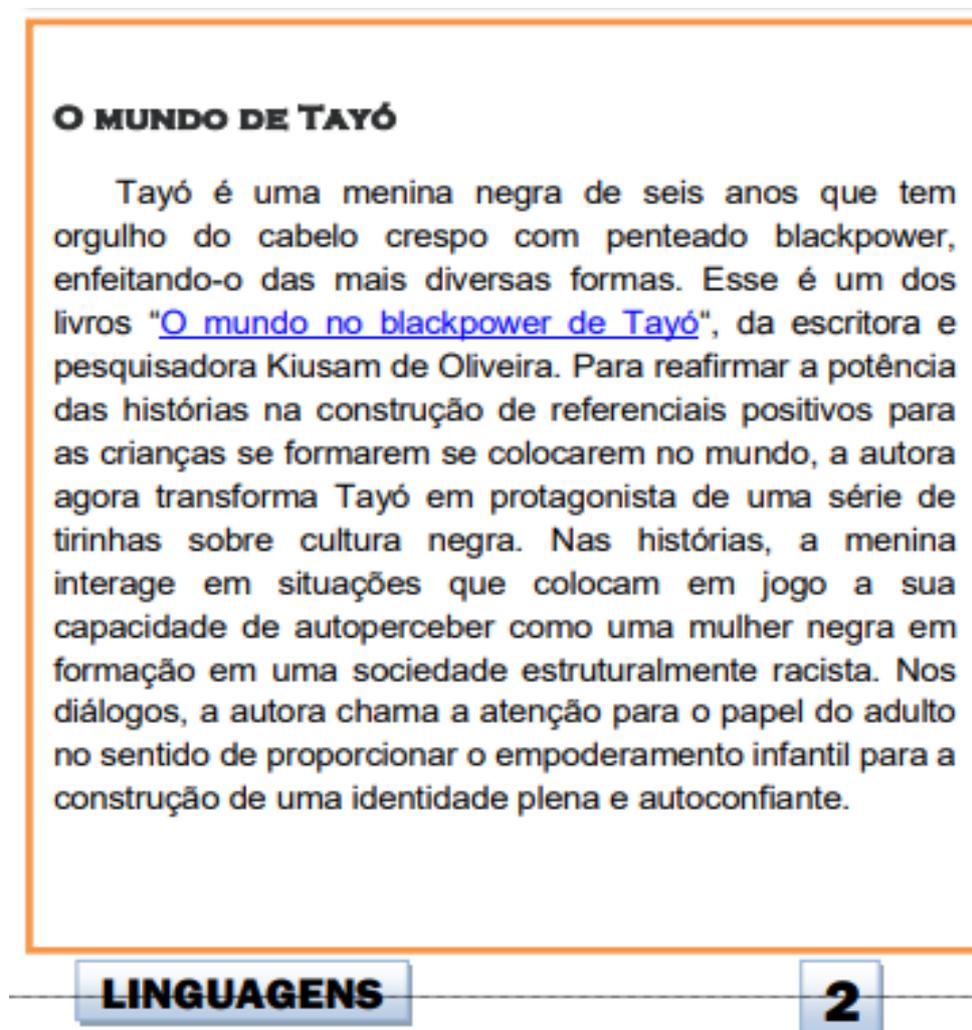
1. Considerando-se as informações apresentadas nesse texto, é possível concluir que a menina do cartaz terá facilidade ou dificuldades em se tornar uma advogada? Justifique sua resposta.

Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 1, Caderno de Linguagens).

Esse texto foi aqui destacado dada a sua importância no contexto social da infância, trazendo os marcadores de raça e gênero para serem discutidos e problematizados com a sociedade civil. Seu teor busca a equidade de oportunidades para crianças negras, meninos e meninas de comunidades periféricas de todo país. Esse texto é apropriado à realidade de alunos(as) de escola pública de maioria negra e de comunidades periféricas e rurais, como o município de Santo Estevão.

A partir da categoria imagética escolhida, procedemos a análise material da imagem “O mundo de Tayó” (Figura 24), a partir dessa contextualização dentro do Caderno.

Figura 24: O mundo de Tayó



Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 2, Caderno de Linguagens).

Nesse texto, presente no Caderno de Linguagens, a menina Tayó é descrita como uma menina de seis anos que tem orgulho de seu cabelo crespo; a seguir, apresenta-se o perfil da sua criadora – a escritora e pesquisadora e mulher negra Kiusam de Oliveira, que tem vários livros publicados dentro da literatura infantil. “O mundo no *black power* de Tayó”, publicado em 2023, marca o retorno da autora ao universo infantil.³⁸

³⁸ Mais informações sobre a escritora e pesquisadora Kiusam de Oliveira, acessar o *site*: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/1055-kiusam-de-oliveira>.

Aqui adentramos no tema Racismo e Infância através da análise da tirinha, buscando a materialidade histórica. Na tirinha, Tayó é uma menina negra que aprende com a mãe a autoestima negra. Esse aprendizado é exposto para seu irmão. A menina, sem falar sobre racismo, traz o seu sentido através do deslocamento permitido pela materialidade histórica dos sentidos, atravessados neste diálogo pela dor que causa no irmão.

A materialidade discursiva dessa imagem expõe uma escola que foi construída à base de um sistema opressor e que ainda precisa avançar no quesito cotidiano do racismo na escola, perpassado pelo conflito que o garoto vivencia e, ao voltar para casa, conta à irmã, Tayó. A sua forma de contar o episódio de racismo leva o sentido de que o racismo é um caso corriqueiro, e que faz parte dos insultos e xingamentos que ouve de outros colegas sobre sua cor e cheiro. A história nos remete ao passado de exclusão das crianças filhas de escravos, que não podiam frequentar as escolas e, mesmo pós-abolição, não tinham tratamento igualitário, sofrendo perseguição dos colegas brancos e até mesmo de outros negros.

Figura 25: Racismo e Infância



A autora bell hooks (2017), enfatiza no seu livro “Ensinando a transgredir na Educação” a sua história dentro do regime de segregação racial, o *apartheid*, dizendo que na escola só para negros se sentia mais acolhida; e assim que o regime foi abolido, as escolas multirraciais não trouxeram equidade e sim seleção racial ainda mais frequente.

Aqui no Brasil, há uma noção diferente de racismo, pois vivemos sob o fantasma da democracia racial: as escolas são construídas na base do “todos são iguais” e deixam passar despercebidas situações como a do irmão de Tayó.

A tirinha rompe o silêncio da escola igualitária e denuncia o racismo cotidiano, inclusive para que os(as) alunos(as) reconheçam a prática diária na sua vida, ao mesmo tempo que enfatiza a oportunidade da cobrança à escola como lugar que deve acolher as diversidades raciais, enxergando o racismo.

A construção dos estereótipos para o(a) negro(a) objetivou identificá-lo(a) como um sujeito que não merece respeito, caracterizado na fala do menino que ouve os colegas o insultarem como feio, fedido e preto.

O movimento do discurso caminha entre a paráfrase (o sentido mesmo) e a polissemia (o sentido novo). O trecho em que Tayó enfatiza o cheiro agradável do seu irmão e sua cor como linda, e acrescenta a falta de educação dos colegas, indica uma tensão que requer mudanças na escola, na família, uma quebra na normalidade das brincadeiras da infância que são na verdade manifestações do racismo; e alerta sobre o espaço onde tudo isso passa despercebido, muitas vezes: o contexto escolar. Sobre esse distanciamento da discussão sobre os conflitos raciais no espaço escolar, Cavalleiro (2012, p. 23) afirma:

Não seria demasiado supor que a ausência desse tema no planejamento escolar impede a promoção de boas relações étnicas. O silêncio que envolve essa temática nas diversas instituições sociais favorece que se entenda a diferença como desigualdade e os negros como sinônimos de desigual e inferior.

A história de Tayó faz eclodir os sentidos antes silenciados na infância quanto ao racismo, fazendo ressignificar os sentidos interditados por uma escola que acredita que todos(as) têm tratamento igualitário, preservando um currículo homogeneizador no contexto ainda de práticas que negligenciam o(a) outro(a) em suas diferenças. O que Tayó faz é instaurar a resistência.

Esse pensamento de Tayó é traduzido nos efeitos da materialidade da imagem, e só é possível dentro de um contexto, o de uma menina negra, cuja família introduz um letramento

racial. A tirinha pontua o círculo onde Tayó está inserida, a saber: o de poucas crianças, sejam elas negras ou brancas, que recebem uma educação onde o(a) outro(a) deve ser respeitado(a).

A segunda parte deste Caderno (Figura 26) contempla os componentes curriculares Educação Física e Artes, e traz a discussão sobre a identidade negra contra o preconceito racial.

Figura 26: Apresentação do Caderno de Linguagens 2

LINGUAGENS 2 - EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES
6º e 7º ANOS



Lendo, eu aprendo...

A identidade negra contra o preconceito racial

O racismo é um dos principais problemas sociais enfrentados nos séculos XX e XXI, causando diretamente exclusão, desigualdade social e violência. Racismo é a denominação do **preconceito** e da **discriminação** (direta ou indiretamente) contra indivíduos ou grupos por causa de sua etnia ou cor da sua pele. Por isso, **valorizar a identidade negra e combater ações de discriminação e preconceito são o primeiro passo para se alcançar uma sociedade racialmente justa.**

VAMOS LER?

Lêla com atenção a **MÚSICA** ao lado...

Olhos coloridos

Uma das canções mais conhecidas da música brasileira "Olhos coloridos" é trata de uma experiência que os negros brasileiros ainda sofrem - o racismo.



Macau o autor da música a compôs na década de 70, após ser preso injustamente pela polícia militar do Rio de Janeiro. Ele assina a música que se transformou no hino pop da negritude do Brasil. Aos 60 anos, e com mais de 200 obras no currículo, Macau comemora três décadas do lançamento de **Olhos Coloridos**, na voz de **Sandra de Sá**. Mas o grande público ainda sabe pouco do artista que é autor da façanha de fazer uma canção valer mais que mil palavras. "A minha contribuição é a música. O meu trabalho é cheio de canções que mostram o sofrimento dos negros em suas várias formas. Em forma de poesia, de canção, eu escrevo a história, a luta e as conquistas do povo negro do meu país", diz Macau.

Fonte: www.revistaraca.com.br

Olhos Coloridos – Macau

Os meus olhos coloridos
Me fazem refletir
Eu estou sempre na minha
E não posso mais fugir

Meu cabelo enrolado
Todos querem imitar
Eles estão baratinados
Também querem enrolar

Você ri da minha roupa
Você ri do meu cabelo
Você ri da minha pele
Você ri do meu sorriso

A verdade é que você
(Todo brasileiro tem!)

Tem sangue crioulo
Tem cabelo duro
Sarárá crioulo
Sarárá crioulo
Sarárá crioulo

Fonte: CD: de Sandra de Sá (2001)
Composição: Macau

VOCÊ SABIA?

O **racismo** é definido como um comportamento, uma ação que é resultado da aversão, algumas vezes ódio, para com as pessoas que tem uma **pertença racial** que é possível observar, por meio de traços como cor da pele, tipo de cabelo, forma dos olhos, entre outras, resulta da crença da existência de raças ou tipos humanos superiores e inferiores, na tentativa de se impor como única ou verdadeira.

Munanga & Gomes, 2006)

ENTENDENDO O CONTEXTO DA CRIAÇÃO MUSICAL

Trecho de uma entrevista da Revista Raça ao Cantor e Compositor Macau

Revista Raça: Suas experiências pessoais influenciaram nos versos de Olhos Coloridos?

Macau: Muito. É resultado de uma forte discriminação racial da qual fui vítima. Olhos Coloridos surgiu de uma repressão policial que sofri em um evento escolar realizado pelo Exército, no Estádio de Remo da Lagoa. Eu e meu amigo Jamil estávamos vendo as crianças brincarem na roda-gigante, quando um policial militar veio até a mim e me obrigou a acompanhá-lo até a coordenação do evento. Me recusei porque não entendi o motivo pelo qual tinha que me afastar de onde estávamos. Acabei acompanhando o PM, que me levou até o Sargento e, a partir daí, sofri todos os tipos de discriminação: fui chamado de "nego abusado", agredido com palavras e força física, zombaram da minha cor, da minha pele, do meu cabelo e de minha roupa, riram até do meu sorriso. O impressionante é que o policial também era "sarárá crioulo".

Fonte: www.revistaraca.com.br

LINGUAGENS

6

6º e 7º anos

Esse Caderno é fruto do debate de professores(as) que atuam em dois componentes importantes e que conversam entre si na perspectiva do tratar o corpo negro e sua estética. Vamos exibir as imagens (Quadro 12) que compõem este Caderno e a que será aqui tratada na dimensão da materialidade discursiva, na metodologia da ADF, demonstrando os sentidos históricos e ideológicos atravessados pela posição ideológica dos sujeitos.

As discussões dos componentes curriculares Educação Física e Artes têm uma proposta capaz de contra-atacar o racismo.

Quadro 12: Caderno Edição 3 – Caderno Linguagens 2 (Educação Física e Artes)

Temática direcionadoras: o racismo brasileiro		Categoria de Imagem Escolhida Fotografia de atletas negros(as)
Imagem	Tema para Discussão	Fotografia de atletas negros(as) (Santo Estevão, 2020b, Seção Linguagens II, p. 9).
Imagem 1- Fotografia do Cantor Macau	O artista negro, racismo e a expressão musical	
Imagem 2- Charge: o Racismo no Mineirão	Racismo e Futebol	
Imagem 3 – Fotografia de Atletas negros(as)	Discriminação racial, ascensão do negro e da negra através do esporte e os espaços restritos além das quadras	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Antes de iniciar o estudo da categoria imagética escolhida nesse Caderno, que é a fotografia de atletas negros(as), e a discussão dos espaços dos esportes para eles, ainda limitados e frutos do aspecto racista da sociedade brasileira, o Caderno segue a exposição conceitual do racismo, através do texto verbal (Figura 27):

Figura 27: Conceito de racismo

LINGUAGENS 2 - EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES
6º e 7º ANOS



A identidade negra contra o preconceito racial

O **racismo** é um dos principais problemas sociais enfrentados nos séculos XX e XXI, causando diretamente exclusão, desigualdade social e violência. Racismo é a denominação do **preconceito** e da **discriminação** (direta ou indiretamente) contra indivíduos ou grupos por causa de sua etnia ou cor da sua pele. Por isso, **valorizar a identidade negra e combater ações de discriminação e preconceito são o primeiro passo para se alcançar uma sociedade racialmente justa.**

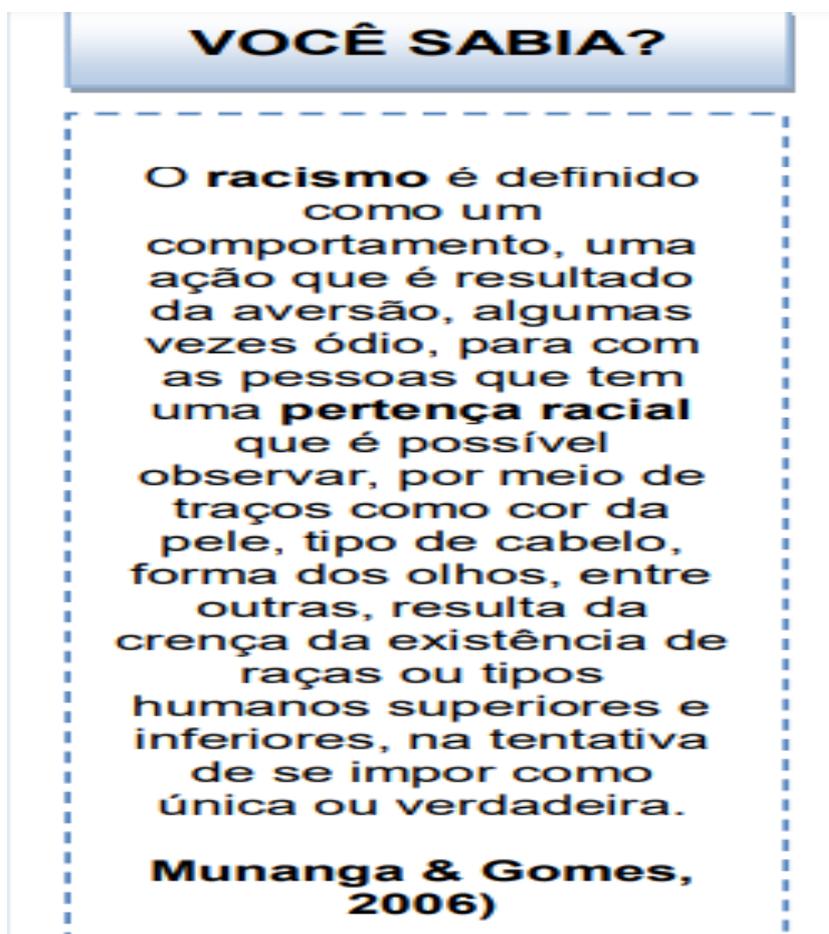
Fonte: Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 6, Caderno de Linguagens II).

O texto adentra o conceito de racismo, posicionando-o como um problema inerente à atualidade. Sem autoria, o texto deixa de mencionar a construção histórica do racismo que faz com que ainda nos séculos em destaque se percebam as situações inerentes ao preconceito e à discriminação. O racismo é produto do sistema colonial escravista, e isso tem raízes históricas. De acordo com Oliveira (2021, p. 87), “O racismo contemporâneo cristaliza suas bases com a expansão para o chamado ‘Novo Mundo’, isto é, com a incorporação no sistema mundo dos povos de África e América Latina”.

É importante, ao conceituar o racismo para alunos(as), deixar claro seu percurso histórico, pois não recai no falso pensamento de ser um evento atual, sem precursores; mas, ao contrário, mostrar os reais motivos pelos quais ainda nos Séculos XX e XXI temos o prolongamento das formas mais violentas do racismo: discriminação, preconceito racial e violência contra o corpo negro.

O Caderno de linguagens II traz outro texto verbal para complementar o conceito de racismo (Figura 28).

Figura 28: Texto Informativo



Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 6, Caderno de Linguagens II).

A fundamentação do texto de forma teórica significa o embasamento e preocupação de uma leitura para o(a) aluno(a) com teóricos(as) negros(as), fato importante para a temática e conceito do racismo. Os autores referenciados são pesquisadores renomados por estudarem as questões raciais no Brasil e para a militância da pesquisa sobre o negro, o preconceito racial e a discriminação no contexto da história brasileira. Para a discussão da categoria imagética, escolhemos a fotografia, para a análise materialista do discurso. Antes, porém, da abordagem da imagem e de sua materialidade discursiva, vamos apresentar o texto verbal que problematiza a inclusão do debate racial dentro do esporte (Figura 29).

Figura 29: Lendo, eu aprendo



Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 9, Caderno de Linguagens II).

Trazer o racismo no esporte, e ao mesmo tempo, os limites ocasionados pelo debate racial dentro da ascensão do(a) negro(a) no esporte brasileiro além das quadras, foi o destaque dado a essa seção do Caderno de Linguagens II – um importante debate, visto o atravessamento racial pertinente ao retirar o negro do lugar corriqueiro de dentro das quadras para a compreensão do esporte dentro da montagem de uma sociedade que é fruto das relações de dominação de brancos para com negros. E embora se vejam vetores de sucesso no mundo do esporte de pele negra, isso não significa dizer igualdade de oportunidades dentro e fora do fenômeno social que o texto menciona ser o esporte.

O texto rompe um silêncio, que é indagar: por que o(a) negro(a) não é visto com frequência em cargos superiores quando deixa as quadras? Por que os esportes ditos populares concentram o maior número de atletas negros(as) e, em outros, a margem é imperceptível? E por que nos cargos de chefia e liderança não se veem negros(as) com frequência como técnicos(as)?

Romper esse silêncio é possível devido aos inúmeros casos de racismos publicados e veiculados na rede televisiva e na *internet*. Jogadores de futebol e demais atletas negros(as) têm sido vítimas constantes de xingamentos ou arremessos de banana – fatos esses que levaram os organizadores de ligas esportivas a incentivarem campanhas como o antirracismo no futebol.

O *slogan* que foi amplamente divulgado pelas redes sociais “Com racismo não tem jogo” foi criado diante do episódio de racismo sofrido por Vinicius Junior, na Espanha. A campanha, de iniciativa da Confederação Brasileira de Futebol (CBF), tem seus sentidos que podem ser elucidados pela análise do discurso: o texto, que é uma estrutura discurso, abre espaço para diferentes gestos de interpretação, utilizando um pensamento foucaultiano, que diz: “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento a sua volta” (Foucault, 2014, p. 24).

Ao dizer que “Com racismo não tem jogo”, a CBF denuncia o acontecimento de Vinicius Júnior³⁹, que se recusou a jogar diante das agressões racistas da arquibancada, apesar da partida ter continuado, como também faz uma denúncia pela falta de atitude perante o racismo em uma partida de futebol.

A análise pecheutiana indica que a materialidade histórica dessa frase nos remete ao mito da democracia racial, ao silenciamento quanto às atitudes racistas, à falta de punição aos agressores e, principalmente, ao corriqueiro hábito de achar que atitudes racistas podem se passar por brincadeiras. A frase “Com racismo não tem jogo” quer dizer que não se pode negar o racismo em uma partida de futebol, nem aceitar situações como a continuidade da partida.

Problematizar esse cenário é fundamental, principalmente entre jovens de escola pública que sonham com o caminho do futebol como elevação de vida. Muitos(as) jovens negros(as) sonham em alcançar *status* e estabilidade social fazendo o que gostam. O mundo do futebol, principalmente para crianças negras de periferia, pode ser um caminho para o sucesso. Porém, muitas são iludidas, chegando a serem abusadas sexualmente ou indo para escolinhas de futebol

³⁹ “O último caso de racismo vivido por Vinicius Junior na Espanha mexeu com o mundo do futebol, e a CBF preparou para a próxima rodada do Campeonato Brasileiro, neste fim de semana, uma série de ações para reforçar a posição de não tolerar este tipo de situação: ‘Com racismo não tem jogo’” (Iannaca; Huber, 2023, p. 1).

sem suporte algum. O mundo milionário do futebol é uma peneira, que poucos conseguem atravessar.

As fotografias (Figura 30) trazem a memória, o protagonismo de esportistas a partir da cor da pele. Na primeira foto, o astro do futebol brasileiro Edson Arantes do Nascimento, o Pelé; na segunda, uma mulher negra não retinta, a Marta, que desloca o sentido atribuído às mulheres dentro do futebol brasileiro, revelando a possibilidade de a mulher negra ser destaque em um lugar antes visto pelo homem negro. LeBron James, na terceira foto, é um atleta negro, jogador de basquete americano, mostrando o negro de forma não direcionada apenas ao espaço brasileiro. Aqui, leva-se a discussão para como o(a) negro(a) está no mundo. E a última foto, a do boxeador Anderson Silva, que já deu depoimentos de preconceito racial ao trabalhar em uma rede de lanchonetes em Curitiba.

A relevância dessas memórias para os(as) alunos(as) é contextualizar a importância do esporte na vida de homens e mulheres negros e negras, e considerar que, sendo um campo de experiência social e forma de trabalho, existem limites impostos pelo racismo. A posição aqui é a de entender como o racismo atravessa espaços que visualmente são vistos como normais entre pessoas negras, como o futebol, por exemplo. As peladas – como o futebol amador foi visto historicamente no Brasil – era coisa de menino de rua, preto e pobre:

A história do futebol brasileiro contém, ao longo de um quase um século, registros de episódios marcados pelo racismo. Eis o paradoxo: se de um lado a atividade futebolística era depreciada aos olhos da “boa sociedade” enquanto profissão destinada a pobres, negros e marginais, de outro ela se achava investida do poder de representar e projetar a nação em escala mundial (Florenzano, 2023 p.1).

Para um país que, a partir da copa de 1950, começa a ufanar o futebol como marca nacional, o racismo vem a ficar velado nas marcas de uma sociedade que acredita no mito da democracia racial. O Futebol é um campo de ideologias; ele não existe apenas para o entretenimento: somados a ele, o lucro e o nacionalismo, e hoje é um dos lugares de maior ascensão social e financeira para negros(as). O futebol, como indica a materialidade ideológica da imagem, permanece importante para a população negra, porque se faz dentro do imaginário da sociedade capitalista de base colonial e escravocrata que defendeu o lugar do esporte de menino de rua, pobre e preto, que chega a ser descoberto pelo talento.

Figura 30: Fotografias de atletas negros(as)



Agora, observe as fotos abaixo. Você já ouviu falar de algum destes atletas? Escreva os nomes deles e dos esportes em que atuam:





O futebol no país é um esporte tipicamente popular, jogado por pessoas de origens sociais distintas. Contudo, ele é percebido de maneiras também distintas. Para um negro pobre, com poucas oportunidades, o futebol, muitas vezes, apresenta-se como um importante caminho de invenção de mercado para ascensão social. O que pouco mudou ao longo dos anos foi o racismo. Incidentes de discriminação racial ainda são comuns nos estádios, assim como restrita presença de negros fora das quatro linhas, nos cargos de treinadores ou nas direções dos principais clubes do Brasil.





LINGUAGENS

9

6º e 7º anos

As questões étnicas e raciais estão em conflito dentro do futebol, já que a seleção de atletas é feita por condição física e técnica, sendo um espaço que naturalmente irá agregar diferentes povos. Um exemplo disso é o futebol europeu, onde se inclui uma diversidade étnica maior que outras ligas esportistas, sendo o palco onde muitos jogadores brasileiros sofrem racismo.

A temporada de 2020 foi repleta de acusações de injúrias raciais. Neymar e Kylian Mbappe se manifestaram contra o racismo antes da partida entre Paris Saint-Germain e Istanbul Basaksehir pela Champions League, o primeiro jogo entre as duas equipes foi interrompido por uma acusação de racismo feito pelo quarto árbitro, o que fez os próprios jogadores abandonarem a partida; já no segundo jogo, veio outra equipe de arbitragem, mas o time francês junto aos árbitros utilizou camisas brancas com a mensagem “não ao racismo” em inglês e se ajoelharam pela causa (Florenzano, 2023, p. 5).

O contexto de produção do Caderno foi o ano de 2020, impactando na discussão racial do material didático de reforçar aos(as) alunos(as) que o racismo possui um tentáculo que nasce na sociedade implantada pela estrutura colonial e segue fincado nas organizações do capitalismo. O futebol, como ramo do esporte, não ficaria de fora das manifestações de uma sociedade que foi construída dentro de um processo histórico que se fortaleceu nas crenças ideológicas de que existem raças inferiores e superiores (Munanga; Gomes, 2016).

Essa seção quebra o pensamento da harmonia racial dentro de qualquer segmento construído historicamente em sociedades capitalistas, colonialistas e escravocratas; a questão do racismo existe e se manifesta de forma complexa, exigindo desde muito cedo esse entendimento.

3.1.3 Abismo social separa negros e brancos desde o parto

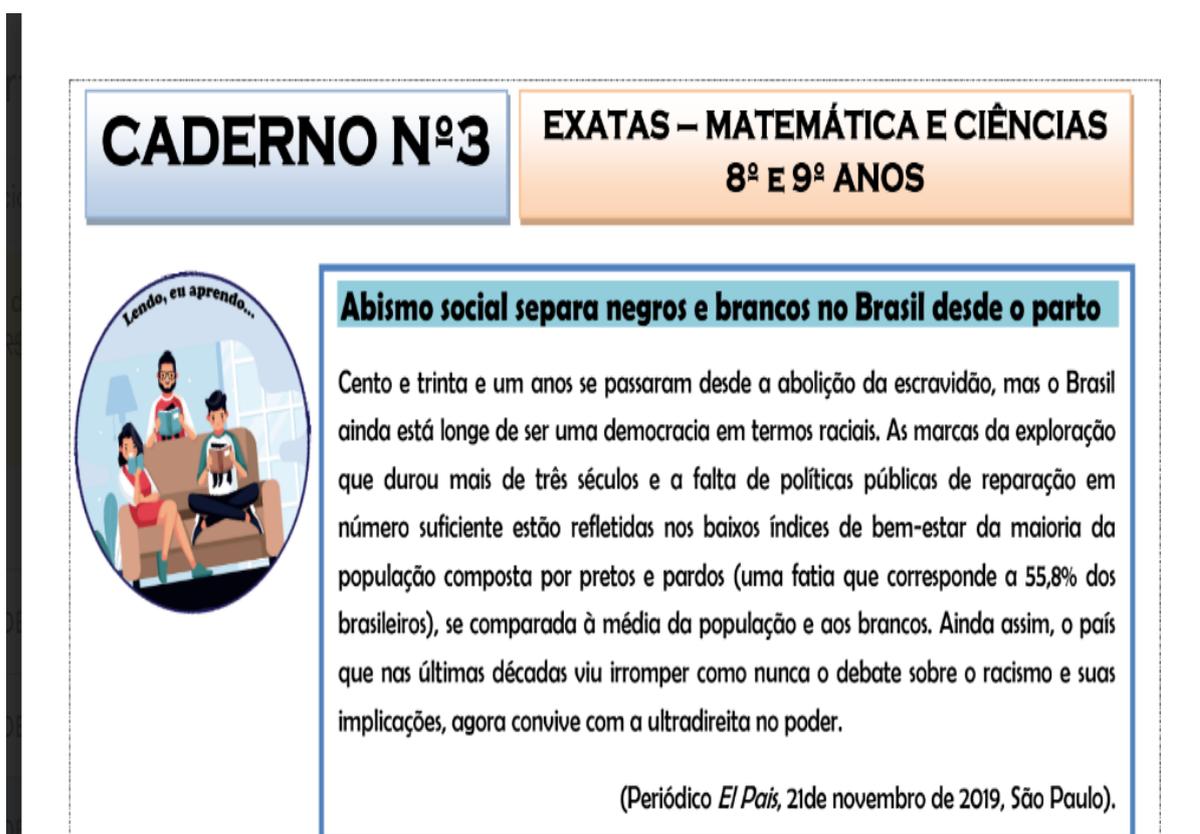
É importante esclarecer que, historicamente, o racismo foi um empreendimento que chegou junto às caravelas portuguesas nessas terras que seriam denominadas de Brasil. O colonizador que traz consigo espada, cruz e fogo sedimenta nesse território a ideologia que irá construir a identidade racial brasileira e, conseqüentemente, as desigualdades baseadas na distinção da cor da pele.

As raízes da constituição histórica colonial nos irão dar respostas ao título desta seção. O racismo, para Santos (2022, p. 24), é “[...] um mosaico de violências que constitui nosso passado colonial que esteve alicerçado na percepção que tomava a diversidade humana como igualdade”. A violência colonial foi romantizada dentro da extensa literatura do Século XIX.

Os nativos eram vistos como seres que necessitavam do ato colonizador para serem melhores diante da percepção da modernidade, a mesma que inaugura no Século XV as bases do racismo.

Para ensinar a respeito das bases que sustentam o racismo, os autores do Caderno dos 8º e 9º anos, professores dos componentes curriculares Matemática e Ciências, chamaram a atenção para as disparidades sociais que afetam negros e brancos desde o início. Para isso, trouxeram um trecho da matéria publicada no texto do site *El Pais*, ano de 2019 (Figura 31).

Figura 31: Abismo social separa negros e brancos desde o parto



CADERNO Nº3 **EXATAS – MATEMÁTICA E CIÊNCIAS**
8º E 9º ANOS

Lendo, eu aprendo...

Abismo social separa negros e brancos no Brasil desde o parto

Cento e trinta e um anos se passaram desde a abolição da escravidão, mas o Brasil ainda está longe de ser uma democracia em termos raciais. As marcas da exploração que durou mais de três séculos e a falta de políticas públicas de reparação em número suficiente estão refletidas nos baixos índices de bem-estar da maioria da população composta por pretos e pardos (uma fatia que corresponde a 55,8% dos brasileiros), se comparada à média da população e aos brancos. Ainda assim, o país que nas últimas décadas viu irromper como nunca o debate sobre o racismo e suas implicações, agora convive com a ultradireita no poder.

(Periódico *El Pais*, 21 de novembro de 2019, São Paulo).

Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 1, Caderno de Exatas 8º/9º anos).

O trecho faz parte de uma reportagem e foi utilizado no Caderno para chamar a atenção dos(as) alunos(as) sobre os índices estatísticos que refletem a maioria negra desse país. O trecho frisa que a democracia racial está longe de acontecer. *El Pais* é um *site* de crítica política e, nesta reportagem, faz uma reflexão histórica dos anos pós-abolição, relacionando suas consequências aos percentuais de desigualdades. E, por último, faz a ressalva dos anos de abstenção das discussões raciais do governo Bolsonaro, no poder em 2019, ao que caracteriza como sendo de ultradireita. Essa crítica vem acompanhada de uma denúncia e, na perspectiva da AD, o teor de um texto é maior que seu dizer momentâneo. Segundo Orlandi (2000, p. 69),

“O texto é texto porque significa. Então, para a Análise do Discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica”.

As questões raciais no Brasil foram palco de propostas políticas nos últimos anos anteriores ao governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro, as quais, de acordo com a matéria, encontravam-se ameaçadas diante do cenário político de 2019.

O Caderno da área curricular de Exatas compreende as disciplinas de Matemática e Ciências. Nesses componentes, assim como nos outros, o tema central “racismo no Brasil” foi atravessado pelos campos do saber: o planejamento dos professores e das professoras foi na direção das estratégias de cada campo curricular. E, nesse Caderno de Exatas, a discussão sobre o racismo foi pelos dados estatísticos e da genética, como podemos visualizar na estrutura do Caderno abaixo (Quadro 13):

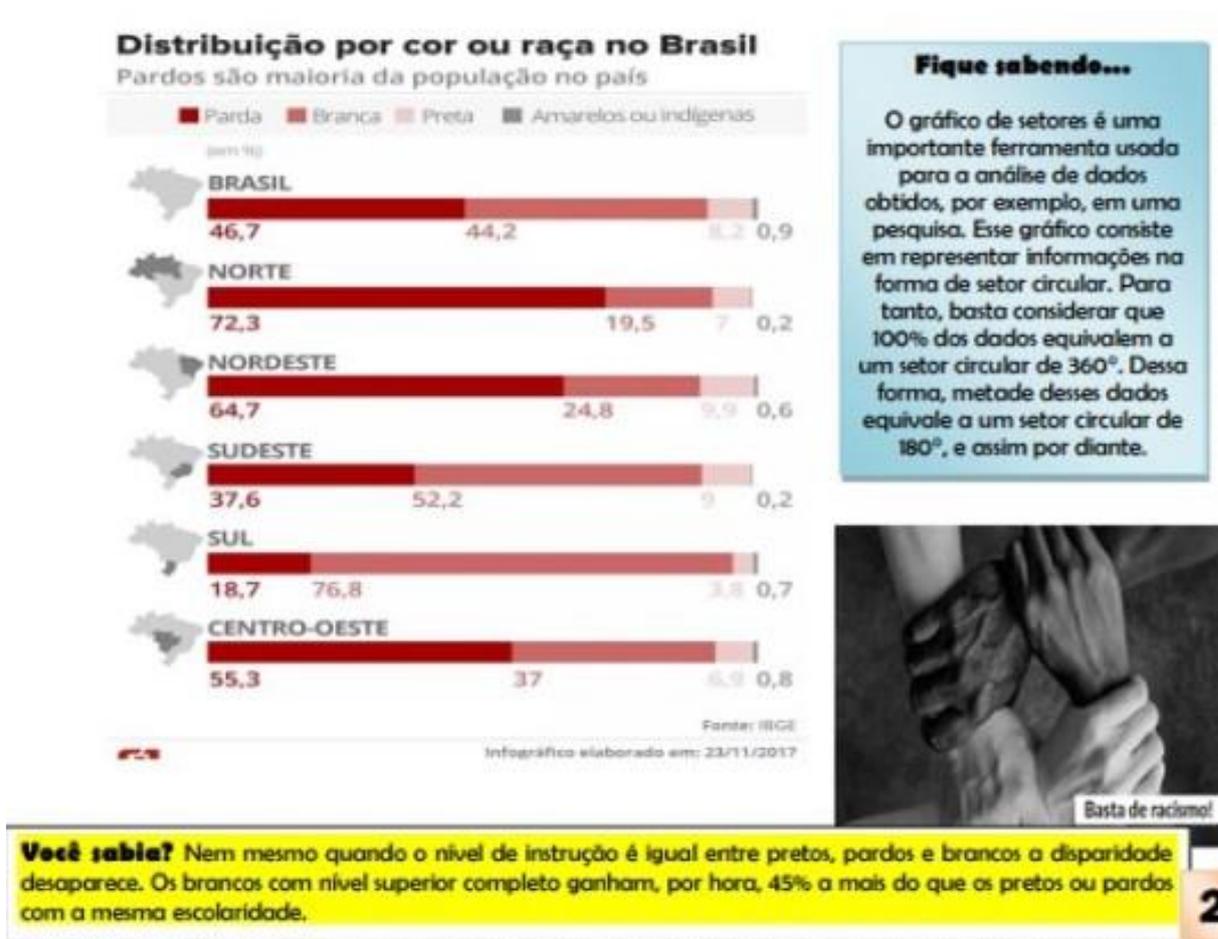
Quadro 13: Caderno Edição 3 – Caderno Exatas (Matemática, Ciências)

Temática direcionadoras: o racismo brasileiro		Categoria de Imagem Escolhida Gráfico da distribuição por cor ou raça no Brasil
Imagem	Tema para Discussão	Gráfico do IBGE (Distribuição por cor ou raça no Brasil). (Santo Estevão, 2020b, Seção Exatas, p. 2).
Imagem 1- Gráfico da violência com jovens negros e brancos	Número dos homicídios por armas de fogo	
Imagem 2- Gráfico da distribuição por cor ou raça no Brasil	A cor parda é a maior entre declaração do IBGE	
Imagem 3 – Mapa dos assassinatos de jovens no Brasil	Qual a cor da violência?	
Imagem 4- Heredograma (Mapa genético)	Ancestrais negros na família	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nesse Caderno, a materialidade discursiva analisada foi o gráfico da distribuição por cor ou raça no Brasil, conforme a Figura 32.

Figura 32: Apresentação do Caderno de Exatas



Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 2, Caderno de Exatas 8º/9º anos).

Esse gráfico foi divulgado pelo IBGE nos dados censitários de 2016 e 2017. Nele consta que o número de brasileiros(as) que se autodeclararam pretos(as) aumentou 14,9% no país, aumentando também o número de brasileiros(as) que se declararam pardos(as).

Historicamente, esses dados revelam um avanço no que diz respeito ao engajamento da população que se reconhece preta em movimentos de política de identidade negra. Podemos aí pontuar a inserção de pretos(as) e pardos(as) nas universidades por meio das políticas afirmativas; o engajamento em redes sociais, onde a autoafirmação da identidade negra eleva a autoestima do povo preto; e a crescente busca do Movimento Negro nos debates educativos, a pontuar a Lei 10.639/03 que obriga os sistemas de ensino a incluírem no currículo escolar o ensino da história da África e dos povos indígenas alterando a Lei, a partir da de nº11.645/08.

As leis foram essenciais para que o currículo escolar e os livros didáticos fossem reformados; a partir delas, foram-se desconstruindo estereótipos (a) negro(a) que afetavam a autodeclaração de crianças e jovens pretos(as) e pardos(as).

Podemos ver então que as formações discursivas e ideológicas presentes nos dados do censo do IBGE trazem consigo sentidos outros que os números e porcentagens não revelam, mas que estão regulados por dizeres e sentidos da história do povo preto no Brasil.

Para dizer sobre os sentidos atribuídos aos dados estatísticos, remetemo-nos ao Censo de 1950, quando o Brasil realizava a primeira pesquisa por cor no Brasil. Os dados revelaram que a omissão em ser preto, assim como os dados do analfabetismo e da população economicamente ativa, escancararam a realidade do abismo entre brancos, pretos e pardos na sociedade brasileira. Para Schwarcz (2012, p.76),

Nas diferenças no acesso à educação e ao lazer, na distribuição desigual de rendas, estavam as marcas da discriminação, que fugia da alçada oficial, mas era evidente no cotidiano. Por certo, os primeiros estudos dos anos 1950 foram importantes na futura desmontagem do mito da democracia racial.

Schwarcz (2012) trouxe uma análise antropológica dos dados do censo de 1950. Aqui, neste estudo, buscamos a AD para dizer que um discurso atravessa esse gráfico e faz uma leitura dos sentidos históricos e ideológicos do ser preto(a) no Brasil, apontando de forma numérica que, historicamente, a afirmação de ser preto(a) e pardo(a) perpassa pela luta do Movimento Negro para que a educação de forma dialógica desconstruísse a leitura do(a) negro(a) subserviente e do apagamento da história africana e de seu povo na diáspora, com base em uma Lei, a de nº10.639/03.

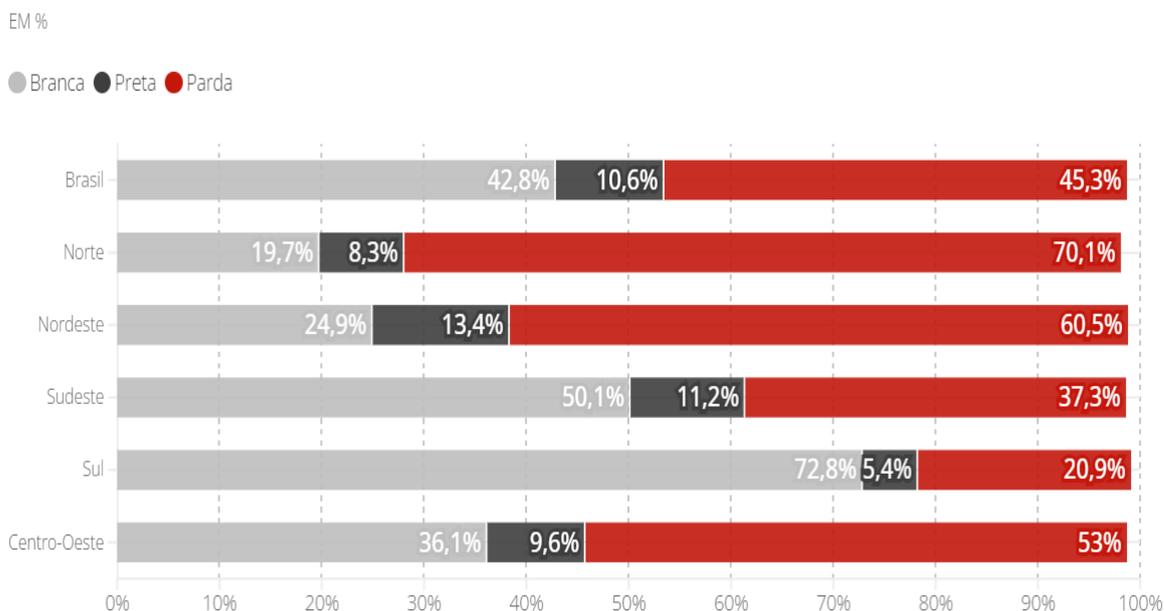
A educação antirracista vem para mostrar que “[...] a escola pode garantir e promover o conhecimento de si mesmo, no encontro com o diferente. Conhecendo o outro, questiono o meu modo de ser, coloco em discussão os meus valores, diálogo” (Santos, 2001, p. 106). Assim, o Brasil, nos dados do Censo de 2017, passou a ser um país de pretos(as) e pardos(as) de forma crescente. O funcionamento ideológico convoca a sociedade brasileira a pensar na sua composição racial e a discutir principalmente quem é pardo(a) no Brasil, uma outra discussão que não cabe aqui neste estudo.

Uma mensagem dos sentidos históricos e ideológicos atribuídos à leitura do Censo de 2017 se configura no Censo de 2023, onde se observa um crescimento notável de pretos(as) e pardos(as) autodeclarados(as) em todas as regiões do Brasil (Figura 33).

Figura 33: População que se declara preta sobe para 10,6% em 2022

Distribuição da população brasileira, segundo a cor ou raça

Brasil e Grandes Regiões



g1

Fonte: IBGE

Fonte: IBGE (2022) *apud* G1 (2023).

Ao interpretar um gráfico, uma linguagem que está materializada, é necessário entender que o gráfico é um texto atravessado por discursos e inscritos na história, ou seja, é atravessado por Formações Discursivas (FD). Nesse Caderno, o aluno é levado a conhecer uma pluralidade de leituras e sentidos, mas eles precisam ser ensinados a lerem esses sentidos; a perceberem que, por trás dos números que crescem de uma população preta e parda, existe toda uma construção de luta, racismo, perseverança do Movimento Negro, políticas afirmativas, e que esses dados precisam ser melhor analisados e levados à discussão no cenário da educação, para que políticas que sejam fomentadas através deles sejam efetivamente justas.⁴⁰

⁴⁰ “Vale destacar que todas as grandes regiões do país registraram queda no número de pessoas que se consideram brancas, com destaque para o Sul: entre 2012 e 2022, essa parcela variou 6 pontos percentuais, de 78,8% para 72,8% na região” (G1, 2023). É importante destacar que a discussão de quem é pardo no Brasil é uma discussão política que merece ser melhor ampliada, já que releva que muitos que se declaram pardos podem burlar para terem acesso a políticas afirmativas. De acordo com Rios (2018, p. 223), “Superado o essencialismo biológico e assentada a dinâmica relacional, profundamente desigual, entre as identidades raciais branca e negra no Brasil, evidencia-se não só a propriedade, como a premente necessidade, da consideração das identidades étnico-raciais

3.1.4 “A Bota”, de Carlinhos Brown

Este subitem tem a proposta de discutir os sentidos atribuídos à materialidade discursiva da imagem do Cantor Carlinhos Brown e da letra da música “A bota”. O cantor é referência da Música Popular Brasileira (MPB) e representante da *Axé Music*. Homem negro, que repercute na sua trajetória a afirmação da identidade negra na composição de suas músicas.

Agora trazemos a discussão dos componentes curriculares de Linguagens 2, assim descrito na proposta do Caderno, os componentes de Educação Física e Artes. O Caderno foi apresentado da seguinte forma (Quadro 14):

Quadro 14: Caderno Edição 3 – Linguagens 2 – 8º/9º Anos (Educação Física e Artes)

Temática direcionadora: o racismo brasileiro		Categoria de Imagem Escolhida Fotografia de Carlinhos Brown
Imagem	Tema para Discussão	Carlinhos Brown – Música “A bota” (Santo Estevão, 2020b, Seção Linguagens 2, p. 10).
Imagem 1- Foto de Carlinhos Brown	Música “A bota”	
Imagem 2- Naquele tempo, por que Chico teve que usar pó de arroz?	Racismo no futebol	
Imagem 3- A alma não tem cor	Não ao racismo	
Imagem 4- Quem não gosta de samba, bom sujeito não é	Ritmos musicais afro-brasileiros	

Fonte: Elaboração própria (2024).

O Caderno de Linguagens 2 contempla os componentes curriculares de Educação Física e Artes. A discussão central é o racismo brasileiro, e o recorte faz atribuição à música como elemento da identidade brasileira, representando a discussão no campo das artes, como também a discussão do racismo no futebol. As imagens são importantes materialidades discursivas no sentido que transmitem o contexto material e ideológico da sua produção, ao passo que a construção dos sentidos passa pela constituição ideológica do sujeito.

A imagem do cantor Carlinhos Brown é atravessada por dizeres outros que independem da sua constituição no Caderno. A música de sua autoria (Figura 34) é utilizada para despertar o tema da identidade negra contra o preconceito racial, e está atravessada ideologicamente.

no desenho e na implementação das políticas públicas”. Autodeclarar-se preto e pardo é uma dimensão além do fenótipo, é uma consciência de identidade racial que tramita pelo viés político de raça.

Figura 34: “A bota”

CADERNO Nº 3

LINGUAGENS 2 - EDUCAÇÃO FÍSICA E ARTES
8º e 9º ANOS



VAMOS LER?

A identidade negra contra o preconceito racial



Carlinhos Brown, nome artístico de Antônio Carlos Santos de Freitas, (Salvador, 23 de novembro de 1962) é um cantor, percussionista, compositor, produtor e agitador cultural brasileiro. Na Espanha também é conhecido como Carlito Marrón. Seu nome artístico consta ser uma homenagem a James Brown e H. Rap Brown, líderes da música negra da década de 70, ídolos do funk e da soulmusic. O cantor, maior fenômeno da música baiana na Europa, foi seguido por outras bandas e cantores no mesmo passo. Em Julho de 2007 Brown apresentou-se no Festival Delta Tejo em Lisboa.

Fonte:
www.letras.com.br/carlinhos-brown/biografia

A BOTA – Carlinhos Brown

A bota na cara do homem na rua
A cara do preto no meio da rua
A cara do pobre no meio da rua
O bico na bota na cara da rua

Foi no cativo e ainda é
Foi no pelourinho e ainda é
Foi no cativo e ainda é
Foi no pelourinho e ainda é

Dona Liberdade não é cria da gente
Cheia de mandinga engana o inocente
Não explica a chibata estalando na mão
De um novo feitor com a mesma missão

Foi no cativo e ainda é
Foi no pelourinho e ainda é
Foi no cativo e ainda é
Nas ruas, favelas quem ainda é

Só Deus minha Mãe
Só Deus minha Gente
Não consigo respirar
O asfalto está ciente

Não sou o assalto
Não sou o delito
Só sou mais um homem preto
Por favor, ouve meu grito

Foi no cativo e ainda é
Foi no pelourinho e ainda é
Foi no cativo e ainda é
Foi no pelourinho e ainda é

A bota na cara do homem na rua
Na cara do preto no meio da rua
Na cara do pobre no meio da rua
O bico da bota na cara da rua

Foi no cativo e ainda é
Foi no pelourinho e ainda é
Foi no cativo e ainda é
Nas ruas, favelas e ainda é

VOCÊ SABIA?

O racismo é definido como um **comportamento**, uma **ação** que é resultado da **aversão**, algumas vezes **ódio**, para com as pessoas que tem uma **pertença racial** que é possível observar, por meio de traços como **cor da pele, tipo de cabelo, forma dos olhos**, entre outras. O racismo resulta da crença da existência de raças ou tipos humanos superiores e inferiores, na tentativa de se impor como única ou verdadeira.

(MUNANGA & GOMES, 2006).

De olho na notícia...

A canção “A bota”, lançada por **Carlinhos Brown** no dia 05 de junho, se encaixa tão perfeitamente no infortúnio do afro-americano George Floyd, morto dias atrás em Minneapolis por um policial branco. Pode ser interpretada como uma reação criativa inspirada no caso que incendiou os Estados Unidos e provocou reações no mundo inteiro.

Fonte:
www.jornalimpacto.com.br/noticias

LINGUAGENS

6

8º e 9º anos

A biografia do cantor é colocada como fonte de leitura, abaixo de sua imagem: o homem negro, de cabelo “rastafari”, trajando roupas africanas e de óculos, vem representar o elemento discursivo do homem negro que deu certo na vida. A junção entre os textos verbal e não verbal destaca o corpo negro em um lugar pouco visto, que é o do sucesso.

As violências que foram construídas ao longo do sistema escravagista e do pós-abolição – do escravo, objeto do trabalho; pós-abolição, a construção do ser malandro, violento, as agressões contra o homem negro – colocam-no como suspeito até que se prove o contrário em uma batida policial. Sobre os sentidos atribuídos ao homem negro, a historiadora negra Beatriz Nascimento diz que:

E outras vezes a violência se manifesta em toda a sua plenitude, com ameaça, inclusive, de agressão física. Na escola ou no trabalho esperam sempre que você seja o incapaz ou o gênio. Quanto ao primeiro, a frase que surge é: “Mas ele é preto”, quanto ao último: “Ele é preto, mas...” Quer dizer, conhece e permanece no seu lugar, no seu papel, na representação (Nascimento, 2021, p.43)

Ao escrever a música “A bota” reconhece-se que o lugar do homem preto, que foi construído pela escravidão e pelo racismo forjado no colonialismo, não é o mesmo que ele alcançou. O refrão da música ecoa a permanência da continuidade das violências ao corpo preto desde a escravidão.

A letra da música indica que os sentidos sempre podem deslizar. O título “A bota” indica a violência policial, revelando a transfiguração do calçado usado por policiais, conforme o refrão:

A bota na cara do homem na rua
Na cara do preto no meio da rua
Na cara do pobre no meio da rua
O bico da bota na cara da rua (Brown⁴¹; Menezes, 2020).

A denúncia ao passado de exclusão e violência racial prevalece ativa nos tempos atuais, conforme letra da canção lançada em 2020, no contexto da pandemia e da morte do norte americano George Floyd, e faz denúncia às mortes de pessoas pretas através da ação policial.

A canção "A bota", lançada por Carlinhos Brown ontem à noite, se encaixa tão perfeitamente no infortúnio do afro-americano morto dias atrás por um policial branco. Pode ser interpretada como uma reação criativa inspirada no caso que incendiou os Estados Unidos e provocou reações no mundo inteiro (Aldeia Nagô, 2020, p. 1).

⁴¹ O cantor e compositor Antônio Carlos Santos de Freitas (Salvador, 23 de novembro de 1962), conhecido pelo nome artístico Carlinhos Brown, é um cantor, compositor, produtor musical, arranjador, percussionista, multi-instrumentista e artista visual brasileiro (Wikipédia, disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Carlinhos_Brown acesso em 25 jan.2024). Foi destacado neste estudo devido ao seu sucesso social.

Os sentidos outros produzidos pela imagem de Brown e o texto verbal se complementam, quando se mostram como operadores da memória, produzindo diversos sentidos e deslocando o discurso para a história. De acordo com Foucault (2014, p. 52),

A história como é praticada hoje, não se desvia dos acontecimentos; ao contrário, alarga sem cessar, novas camadas, mais superficiais ou mais profundas; isola sempre novos conjuntos onde eles são, às vezes, numerosos, densos e intercambiáveis, às vezes raros e decisivos: das variações cotidianas de preço chega-se às inflações seculares.

Para a AD, o discurso como materialidade significativa da história constrói sentidos outros. Nas palavras de Pêcheux (1990, p.16), “[...] não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura”. A resistência é um ato que nasce dentro da ideologia dominante através das fissuras, abrindo outros sentidos, abrindo espaço para o deslizamento. É o que ocorre com a arte, por meio da música “A bota”: um ato de protesto que sinaliza o rompimento com a cultura da violência histórica contra o povo preto, abrindo a história e dizendo que, por meio da metáfora, sinaliza os autores da violência. Lá e cá, os discursos se movem e se entrecruzam, permitindo o funcionamento de uma memória histórica.

3.1.5 Karol Conká: “Bate a Poeira”

A pesquisa discute os caminhos sugeridos pelas fontes. Aqui, neste estudo, os Caderno da edição 3, “A cara do racismo no Brasil”, foram moldando as páginas a serem escritas. Por isso, o título desta seção traz o foco da discussão do Caderno do componente curricular de Linguagens 1, cujas áreas são: Língua Portuguesa, Redação e Língua Inglesa, apresentado da seguinte forma (Figura 35):

Figura 35: Karol Conká

CADERNO Nº 3

LINGUAGENS 1 – PORT./RED./INGLÊS
8º e 9º ANOS

Lendo, eu aprendo...



O RACISMO NO BRASIL

O racismo é a crença em que uma raça, etnia ou certas características físicas sejam superiores a outras. O racismo pode se manifestar tanto de forma individual, como através de políticas com a escravidão, o apartheid, o holocausto, o colonialismo, o imperialismo, dentre outros. Embora o racismo associe-se ao preconceito contra os negros, ele pode se manifestar contra qualquer raça ou etnia, sejam asiáticos, indígenas, etc. É importante lembrar que a prática do racismo no Brasil é considerado um crime inafiançável, com pena de até 3 anos de prisão.

VAMOS LER?



Karol Comka

Karoline dos Santos Oliveira (mais conhecida como **Karol Comka**, é uma rapper e compositora brasileira. É reconhecida por suas canções que exaltam a força da mulher na sociedade. Karoline dos Santos Oliveira nasceu em uma família humilde de Curitiba. Desde criança escrevia canções, muito inspirada por sua mãe, que escrevia poemas. Seu nome artístico surgiu por influência do seu pai, que sempre falava para ela dizer que seu nome era "Carol com K e não com C". Decidiu passar para o papel, originalmente criando o "Conká".

Fonte:
www. pt.wikipedia.org

Bate a poeira

Karol Comka

<p>Os perturbados se prevalecem Enquanto atingidos adoecem Palavras soltas que aborrecem Esperança depois de uma prece Um povo com crise de abstinência Procura explicação pra existência Num mundo onde dão mais valor pra aparência Tem sua consequência Negro, branco, rico, pobre O sangue é da mesma cor Somos todos iguais Sentimos calor, alegria e dor Krishna, Buda, Jesus, Allah Speed Black profetiz ou Nosso Deus é um só.</p> <p>Vários nomes pro mesmo criador Pouco me importa sua etnia Religião, crença, filosofia Absorvendo sabedoria Desenvolvendo meu dia-a-dia Nesse mundo poucas coisas são certas Amor, sorte, morte, a vida que se leva Do sul para o norte, da Ásia à América Se errar é humano, o erro te liberta Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira Seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira Seja o que tiver que...</p>	<p>O preconceito velado Tem o mesmo efeito, mesmo estrago Raciocínio afetado Falar uma coisa e ficar do outro lado Se o tempo é rei vamos esperar a lei Tudo que já passei nunca me intimidei Já sofri, já ganhei, aprendi, ensinei Tentaram me sufocar mas eu respirei Há tanta gente infeliz Com vergonha da beleza natural É só mais um aprendiz Que se esconde atrás de uma vida virtual Gorda, preta, loira o que tiver que ser Magra, santa, doida somos a força e o poder Basta, chega, bora, levanta a cabeça e vê Vem cá, viva, sinta, o que quiser você pode ser Nesse mundo poucas coisas são certas Amor, sorte, morte, a vida que se leva Do sul para o norte, da Ásia à América Se errar é humano, o erro te liberta Seja o que tiver que ser, seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira Seja o que quiser ser Bate a poeira, bate a poeira, bate a poeira Seja o que tiver que...</p>
---	--

Fonte: Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/karol-conka/bate-a-poeira.html>>
Acesso em: 28/08/2017

LINGUAGENS

1

8º e 9º ANOS

O Caderno traz no seu conteúdo a seguinte apresentação de imagens (Quadro 15):

Quadro 15: Caderno Edição 3 – Caderno Linguagens 1 – 8º/9º Anos (Port./Redação/Inglês)

Temática direcionadora: o racismo brasileiro		Categoria de Imagem Escolhida Fotografia de Karol Conká
Imagem	Tema para Discussão	Karol Conká – Música “Bate a poeira”. (Santo Estevão, 2020b, Seção Linguagens 2, p. 10).
Imagem 1- Foto de Karol Conká	Música “Bate a poeira” - discussão das diferenças colocadas pelo racismo	
Imagem 2- Mãos Unidas	O racismo por trás das palavras	
Imagem 3- Punho cerrado	“ <i>Black Lives Matter</i> ” (Vidas Negras Importam)	

Fonte: Elaboração própria (2024).

Na intenção discursiva da imagem da *rapper* brasileira, o texto imagético discorre sobre uma mulher negra, com forte expressão, sorrindo e utilizando tranças – símbolo de uma identidade racial. A breve biografia da cantora e compositora que diz retratar a força da mulher na sociedade. Embora o texto não enfatize sobre qual mulher Karol Conká escreve, ressalta que se inspira na sua mãe, ao mesmo tempo que traz a origem humilde da compositora curitibana.

Para tratar da leitura na AD, é necessário reconhecer o caráter heterogêneo de um texto, assim como a materialidade discursiva da imagem. Aqui, texto verbal e não verbal entram na composição de sentidos, mostrando que ambos são atravessados por FD, de forma que se completam e se contradizem. Dessa forma, a imagem da cantora e sua música revelam a realidade do preconceito.

Figura 36: Questões sobre a música “Bate a poeira”



1. De acordo com o que você leu, fale com as suas palavras sobre a autora da música Bate a poeira.

2. O fragmento abaixo foi extraído da música **Bate a poeira**, de **Karol Conka**. Leia os trechos grifados e analise-os.

“O preconceito velado
 Tem o mesmo efeito, mesmo estrago
Raciocínio afetado
Falar uma coisa e ficar do outro lado
 Se o tempo é rei vamos esperar a lei
 Tudo que já passei nunca me intimidei
 Já sofri, já ganhei, aprendi, ensinei
Tentaram me sufocar mas eu respirei”.

Agora, escreva o que os trechos analisados representam no contexto atual.

LENDO UM POUCO MAIS...

“Negro, branco, rico, pobre
 O sangue é da mesma cor
 Somos todos iguais
 Sentimos calor, alegria e dor
 Krishna, Buda, Jesus, Allah
 Speed Black profetizou
 Nosso Deus é um só
 Vários nomes pro mesmo criador”

Bate a poeira, Karol Conka



O trecho extraído da música é colocado para o(a) estudante analisar o contexto do Brasil atual; por outro lado, a discursividade impregnada na letra revela um preconceito que é velado, e revela o sofrimento que esse preconceito causa em pessoas negras. A Karol Conká fala do sufocamento causado pelo racismo. De acordo Fanon (2008, p. 59), “[...] o problema é saber se é possível ao negro superar seu sentimento de inferioridade, expulsar de sua vida o caráter compulsivo, tão semelhante ao comportamento fóbico”. Nessa música, o locutor assume uma posição na atividade discursiva, que é interpelado pela história e pela ideologia.

Negro, branco, rico, pobre
 O sangue é da mesma cor
 Somos todos iguais
 Sentimos calor, alegria e dor
 Krishna, Buda, Jesus, Allah
 Speed Black profetizou
 Nosso Deus é um só
 Vários nomes pro mesmo criador (Santo Estevão, 2020b, p.2)

No trecho, a materialidade discursiva nos remete a diferentes inscrições na história: o passado escravagista colonial pertinente à história do Brasil e o *apartheid* na África do Sul, em que brancos e negros foram segregados espacial e ideologicamente, revelando os superiores e os inferiores. Fanon (2008, p. 107) enfatiza a condição desigual de um mundo feito para o branco, dizendo que: “[...] de um homem exige-se uma conduta de um homem; de mim, uma conduta de homem negro - ou pelo menos uma conduta de preto. Eu acenava para o mundo e o mundo amputava seu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, que encolhesse”.

Karol Conká foi uma escolha sábia dos professores e professoras para enfatizar a condição da mulher negra em espaço de música de preto, que é o *rapper*. A materialidade discursiva da letra de Karol, além de representar uma mulher de periferia, constrói uma consciência de identidade negra pautada nas diferenças e no racismo, que impregna a vida do ser preto e preta no Brasil de forma histórica. O Caderno chegou às mãos de estudantes dos 8º/9º anos, e mostrou como a leitura tem vários sentidos possíveis. Nas questões propostas aos(as) alunos(as), também caberia recorrer aos sentidos produzidos pela história ao trabalhar o referido refrão.

3.1.6 “*Are we free like we want to be. Tell me are we free like we want to be*” (“Somos livres como queremos ser. Diga-me, somos livres como queremos ser?”)

Essa seção do Caderno de Humanas, que contempla as áreas de História, Geografia, Agricultura e Cultura Popular, traz esse trecho da canção de Bob Marley, que significa: “Somos livres como queremos ser. Diga-me, somos livres como queremos ser?”

Ao utilizar a música do cantor de *reggae* Bob Marley, homem negro que inscreveu na história letras de protesto contra o racismo e preconceitos de cor, chama-nos a atenção para os sentidos materializados na passagem da música em destaque: “Somos livres como queremos ser? Digame-se, somos livres como queremos ser?”. As formações ideológicas dessa letra demonstram que a ideia de liberdade aparece como uma contradição posta à liberdade que já possui, a de direito. O elemento discursivo aponta para várias memórias da liberdade, aquela que é direito constitucional em contraposição a uma liberdade de fato, sem as amarras do racismo, que exclui e tensiona o lugar do negro e da negra na modernidade.

A mesma modernidade que construiu a noção de liberdade foi a que corrompeu seu verdadeiro ato, pois a ideia de homem universal sempre foi a do homem branco ocidental, da branquitude, que reuniu todos os privilégios de classe.

De acordo com Silva (2022, p. 96), o racial foi o conceito histórico construído para separar, para fomentar a busca da desigualdade entre o homem branco e o homem negro. Silva (2022) aponta que a verdade sobre o homem se consolida na ideia de razão do Século XIX, e diz que: “Pois o racial surge nos projetos de conhecimento que pressupõem a universalidade científica, para os quais a razão universal desempenha o papel de uma determinante exterior” (Silva, 2022, p. 96).

A linguagem na AD de vertente pecheutiana indica um corpo simbólico que se materializa na língua com a história. O discurso na perspectiva foucaultiana demonstra as facetas construídas pelo poder: “[...] o discurso nada mais é que um jogo” (Foucault, 2014, p. 46). Assim foi construída a noção de liberdade do homem universal, a liberdade de direito. E a música de Bob Marley traz sentidos outros na perspectiva do lugar do ser negro.

O Caderno de Humanas apresenta-se da seguinte forma, buscando a simbiose do discurso, tensionando a língua e sua materialidade discursiva (Figura 37):

Figura 37: Parte 1 – Caderno de Humanas

HUMANAS – HIST / GEO / AGRIC. / CULT. POP.
8º e 9º ANOS



Lendo, eu aprendo...

A identidade racial no contexto brasileiro: quem somos? Quais nossas origens? Para onde vamos?

“Are we free like we want to be
Tell me are we free like we want to be”
(...)

Trecho da canção “Free like we want to be” de Bob Marley. Lançada em 1997 por Zig Marley, seu herdeiro.

PARTE 1: O mito do racismo reverso

pra
começo de conversa...

FONTE 1

Você sabe o que é racismo reverso?

A expressão surgiu nos Estados Unidos durante o movimento dos direitos civis dos negros - luta da comunidade afro-americana por igualdade e garantias no país -, na década de 1960. À princípio, era mais corriqueiro o uso do termo 'racismo negro', em referência a grupos como, por exemplo, os Panteras Negras, e ganha força na década de 1970, em resposta às políticas de ações afirmativas nascidas na época.

A ideia de racismo reverso no Brasil cresce, à medida que as ações afirmativas, como as cotas sociais e raciais, avançam e se consolidam no país. [...]

Para o professor e mestrando em filosofia Salviano Feitoza, a ideia de racismo 'ao inverso' é errada. “O racismo reverso não existe, porque o racismo se caracteriza por um conjunto de elementos apoiados em fatores sociais, políticos, econômicos, religiosos, culturais e simbólicos que estabelecem situações de inferioridade a determinados grupos étnicos. Se eu considero o racismo como parte da construção de uma sociedade, então, o racismo é estrutural. Você tem uma estrutura que é toda construída, apoiada e reproduzida em critérios que colocam em situação de exclusão, de negação de direitos tudo que não é branco”, explica.

Ele ainda ressalta que pessoas brancas e pobres podem sim ser vítimas de discriminação, no entanto, “pela condição estética que apresentam, elas sofrerão bem menos esses elementos que atingem, diretamente, as pessoas negras”, acrescenta.

[...]

Texto adaptado. Disponível em <https://www.univeritas.com/noticias/voce-sabe-o-que-e-racismo-reverso>



Pensando bem...

O DataPoder360, divisão de estudos estatísticos do Poder360, realizou uma pesquisa entre os dias 22 a 24 de Junho e constatou que 76% dos brasileiros dizem haver preconceito contra negros no Brasil por causa da cor da pele. Para 12% da população, o racismo não existe no país. Outros 12% não souberam responder. Essa pesquisa foi realizada com 2500 pessoas em 549 municípios, nas 27 unidades da Federação. Além da percepção sobre a existência do racismo no Brasil, o DataPoder360 fez a seguinte pergunta aos entrevistados: “Você diria que tem preconceito contra pessoas negras?”. O resultado do levantamento mostra que 28% dos brasileiros afirma que sim, consideram ter preconceito contra negros. Outros 59% dizem que não.

Fonte: geledes.org.br

E você? O que responderia? Pense sobre isso....

HUMANAS

01

8º e 9º ANOS

A análise desse Caderno não seguiu a mesma metodologia dos outros, em que descrevemos através de um quadro as imagens que compõem a seção da área do saber; a sua organização nos direcionou para outra descrição. O Caderno de Humanas fora construído por partes; cada uma descreve um tema e utiliza fontes que são textos escritos para conversar sobre o assunto. Utilizamos aqui a leitura desses textos que foram entendidos como uma importante estrutura discursiva que favorece a autoria do aluno quanto ao debate sobre racismo.

Esse Caderno foi construído trazendo fontes escritas para serem analisadas pelos(as) alunos(as). Aqui, a fonte 1 é um texto sobre o racismo reverso, que já foi discutido no Caderno do 6º/7ºanos, com o diferencial de que agora são os textos denominados de fontes. Assim, a fonte 1 está apresentada na Figura 38.

Imagem 38: Fonte 1 – Racismo Reverso

FONTE 1

começo de conversa...

Você sabe o que é racismo reverso?

A expressão surgiu nos Estados Unidos durante o movimento dos direitos civis dos negros - luta da comunidade afro-americana por igualdade e garantias no país -, na década de 1960. À princípio, era mais corriqueiro o uso do termo 'racismo negro', em referência a grupos como, por exemplo, os Panteras Negras, e ganha força na década de 1970, em resposta às políticas de ações afirmativas nascidas na época.

A ideia de racismo reverso no Brasil cresce, à medida que as ações afirmativas, como as cotas sociais e raciais, avançam e se consolidam no país. [...]

Para o professor e mestrando em filosofia Salviano Feitoza, a ideia de racismo 'ao inverso' é errada. "O racismo reverso não existe, porque o racismo se caracteriza por um conjunto de elementos apoiados em fatores sociais, políticos, econômicos, religiosos, culturais e simbólicos que estabelecem situações de inferioridade a determinados grupos étnicos. Se eu considero o racismo como parte da construção de uma sociedade, então, o racismo é estrutural. Você tem uma estrutura que é toda construída, apoiada e reproduzida em critérios que colocam em situação de exclusão, de negação de direitos tudo que não é branco", explica.

Ele ainda ressalta que pessoas brancas e pobres podem sim ser vítimas de discriminação, no entanto, "pela condição estética que apresentam, elas sofrerão bem menos esses elementos que atingem, diretamente, as pessoas negras", acrescenta.

[...]

Texto adaptado. Disponível em <https://www.univeritas.com/noticias/voce-sabe-o-que-e-racismo-reverso>

Fonte: Santo Estevão (2020b, p. 6 – Caderno de Humanas, parte 1 – 8º/9º anos).

O texto foi extraído do portal acadêmico da Universidade do Amazonas, com autoria de Guimarães (2020), e podemos ver os sentidos gerados pelo discurso: nele está posta a negação do racismo reverso, tomando-o pela historicidade do racismo como um elemento construído para distinguir de forma inferiorizada o negro em relação ao branco.

A memória discursiva coloca o conceito de racismo reverso como a negação da historicidade do ser negro no Brasil, colocando-o, inclusive, como um conceito que cresce na proporção das ações afirmativas, entre os ditos e o não dito. Para Orlandi (1987, p. 36), “Todo dizer é ideologicamente marcado. É na língua que a ideologia que se materializa”. Esse discurso do racismo reverso está materializado nos sentidos históricos e ideológicos, às margens do poder que foi construído sobre a imagem do negro no Brasil.

Surge o racismo reverso quando a branquitude se vê ameaçada dos lugares que a posição dominante colonial os colocou. E quando o texto traz as políticas afirmativas, quer dizer que elas cutucaram as estruturas, o lugar que antes não era do negro e da negra. Mexer nessas estruturas possibilitou atingir a posição dominante, ameaçou. O conceito de racismo reverso para a AD traz consigo o simbolismo das relações de poder que estão silenciadas.

A fonte 2 é um texto de Djamila Ribeiro, a “Carta Capital”, que se conjuga com a fonte 1 (Figura 39):

Figura 39: Fonte 2 – Racismo Reverso



FONTE 2

Não existe racismo de negros contra brancos, porque este é um sistema de opressão. Negros não possuem poder institucional para serem racistas.

por Djamila Ribeiro no Carta Capital

Em quase todas as discussões sobre racismo, aparece alguém para dizer que já sofreu racismo por ser branco ou que conhece um amigo que sim. [...]

Não existe racismo de negros contra brancos ou, como gostam de chamar, o tão famigerado racismo reverso. Primeiro, é necessário se ater aos conceitos. Racismo é um sistema de opressão e, para haver racismo, deve haver relações de poder. Negros não possuem poder institucional para serem racistas. A população negra sofre um histórico de opressão e violência que a exclui.

Para haver racismo reverso, deveria ter existido navios branqueiros, escravização por mais de 300 anos da população branca, negação de direitos a essa população. Brancos são mortos por serem brancos? São seguidos por seguranças em lojas? Qual é a cor da maioria dos atores, atrizes e apresentadores de TV? Dos diretores de novelas? Qual é a cor da maioria dos universitários? Quem são os donos dos meios de produção? Há uma hegemonia branca criada pelo racismo que confere privilégios sociais a um grupo em detrimento de outro.

Em agosto deste ano, Danilo Gentili quis comparar o fato de ser chamado de palmito com o fato de um negro ser chamado de carvão. E disse ser vítima de racismo, mostrando o quanto ignora o conceito. Ser chamado de palmito pode até ser chato e de mau gosto, mas racismo não é. A estética branca não é estigmatizada. Ao contrário, é a que é colocada como bela, como padrão. Danilo Gentili cresceu num País onde pessoas como ele estão em maioria na mídia, ele desde sempre pôde se reconhecer. Pode até ser chato, mas ele não é discriminado por isso. Que poder tem uma pessoa negra de influenciar a vida dele por chamá-lo de palmito? Nenhum. Agora, um jovem negro pode ser morto por ser negro, eu posso não ser contratada por uma empresa porque eu sou negra, ter mais dificuldades para ter acesso à universidade por conta do racismo estrutural. Isso sim tem poder de influenciar minha vida. Racismo vai além de ofensas, é um sistema que nos nega direitos.

[...]

Uma amiga, na infância, uma vez, não deixou que eu e meus irmãos entrássemos na sua festa, apesar de nos ter convidado, porque seu tio não gostava de negros. E nos servia na calçada da casa dela até que, indignados, fomos embora. Alguma pessoa branca já passou por isso exclusivamente por ser branca?

[...]

Não se pode confundir racismo com preconceito e com má educação. É errado xingar alguém, óbvio, ser chamado de palmito é feio e bobo, mas racismo não é. Para haver racismo, deve haver relação de poder, e a população negra não é a que está no poder. Acreditar em racismo reverso é mais um modo de mascarar esse racismo perverso em que vivemos. É a mesma coisa que acreditar em unicórnios, só que acreditar em cavalos com chifres não causa mal algum e não perpetua a desigualdade.

Disponível em <https://www.geledes.org.br/falar-em-racismo-reverso-e-como-acreditar-em-unicornios/>

O texto de Djamila Ribeiro é pontual ao introduzir que “[...] não existe racismo de negros contra brancos”. Segundo a ordem do discurso foucaultiano, no discurso literário, o autor precisa dar conta de sua posição no contexto. Aqui, a posição da autora é negar qualquer tipo de racismo cujo sujeito da ação seja o(a) negro(a). Seu argumento é construído na materialidade discursiva de cenários pelos quais só quem tem a experiência de ser negro(a) passa, a exemplo do navio negreiro, a discriminação e perseguição em lojas e ruas pelo fato de ser negro(a). As estruturas do poder, a política, o governo, a maioria branca, a cor da maioria carcerária, ou seja, a historicidade perpassa nos argumentos de Djamila negando o racismo reverso.

As narrativas são campos de poder; posicionar-se é a função do autor. Para Foucault (2014, p. 26),

[...] pede-se que o autor preste contas da unidade de texto posta sob seu nome; pede-se-lhe que revele, ou ao menos sustente, o sentido oculto que os atravessa; pede-se-lhe que os articule com sua vida pessoal e suas experiências vividas, com a história real que os viu nascer. O autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção suas unidades, seus nós de coerência, sua inserção no real.

A utilização desse texto de Djamila demonstra toda uma construção do entendimento do racismo como um expoente que surge dentro das relações que foram construídas no privilégio branco. O racismo não é um acontecimento pontual, ele acontece nas estruturas. De acordo com Souza (2021, p. 136),

[...] será necessário perceber como se constituem os diversos racismos, os quais possuem, todos eles, a mesma gramática e o mesmo modo de operação, e compreender qual das suas formas é a mais geral e abrangente. Partiremos, portanto, do que estamos chamando de racismo global para explicar o mecanismo que torna possível a construção de uma “raça” branca e depois protestante, destinada a dominar o planeta e de uma “raça” negra e depois genericamente animalizada e reduzida aos afetos, destinada a obedecer.

Na função da AD, no texto, o autor precisa conectar o exterior e o interior, o que fará o texto ficar visível e coerente. Aqui, o texto revela ao(à) aluno(a) o interdiscurso, as memórias do ser negro(a) em uma sociedade racista como o Brasil. O texto puxa os sentidos históricos e ideológicos da construção do conceito de racismo para assim negar o racismo reverso, pontuando coerência na FD. Para Orlandi (2012), ao sujeito não são atribuídas as intenções do seu dizer: embora o mesmo tenha essa vã ilusão, seu discurso é interpelado pela ideologia; e ele é o responsável por trazer unidade e coerência ao texto.

O próximo destaque discursivo do Caderno de Humanas é uma charge, escolhida pela natureza da materialidade discursiva, uma imagem que retrata com efeito irônico o racismo estrutural.

A imagem em destaque tem um diálogo em que aparece uma criança branca e uma criança negra. Através da charge, o(a) aluno(a) tem a construção dos sentidos sobre racismo estrutural para interpretar de forma facilitada. É importante ressaltar que não existe apenas uma leitura possível do texto; é necessário entender os sentidos que o atravessam, no caso, a imagem que está materializada na charge.

No diálogo, a mão que aponta o erro da criança branca é uma mão branca que, ao presenciar o erro, remete aos responsáveis legais do menino para que o corrijam; para a criança negra, não só uma mão é apontada, mas várias. Essas são a representação dos diversos tentáculos do racismo estrutural, da Educação, do Estado de Direito, do Estado de Segurança Pública; e a criança negra não tem a oportunidade da correção pelos seus genitores, como ocorre com a criança branca.

A charge indica que os sentidos sempre podem deslizar. Notemos o balão 1: “*Se fizer isso de novo, chamo seu pai*”. Nele, a responsabilização do ato da criança branca cria condições para pensar a infância da branquitude, a proteção, a educação como possibilidade e, principalmente, não se criam estereótipos para uma criança branca. Através desse balão, o(a) aluno(a) poderá acessar zonas do interdiscurso; acessar a memória histórica e seus conhecimentos de mundo; poderá retomar sentidos aliados à construção da escravidão e do pós-abolição no Brasil; a piadas, como negro fugindo e a polícia atrás, entre outros estereótipos acionados pelo Discurso Polêmico. “O discurso polêmico é o que apresenta um equilíbrio tenso entre polissemia e paráfrase [...], em que o objeto do discurso não está obscurecido pelo dizer, mas é direcionado pela disputa [...] entre os interlocutores, havendo assim a possibilidade de mais de um sentido: a polissemia é controlada” (Orlandi, 1987 p. 24). Entendemos, portanto, que os vários sentidos dessa charge materializam o discurso de forma ideológica, atravessada por fatores históricos.

Figura 40: Parte 2 - Fonte 3 – Racismo Estrutural

PARTE 2: O racismo estrutural no Brasil

Lendo, eu aprendo...



FUNTE 3



Racismo Estrutural

trata-se de um conjunto de práticas, hábitos, situações e falas embutido em nossos costumes e que promove, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial. Podemos tomar como exemplo, falas e hábitos pejorativos incorporados ao nosso cotidiano tendem a reforçar essa forma de racismo, visto que promovem a exclusão e o preconceito mesmo que indiretamente.

Extraído de
<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/racismo.htm>



JUNIÃO

HUMANAS
03
8º e 9º ANOS

A última imagem a ser analisada é uma tirinha que irá trazer uma FD onde o interdiscurso traz os sentidos da construção da Intolerância Religiosa no Brasil (Figura 41).

Figura 41: Parte 3 – Caderno de Humanas – Intolerância Religiosa

PARTE 3: Intolerância religiosa no Brasil



FONTE 5

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA

A intolerância religiosa é um conjunto de ideologias e atitudes ofensivas a diferentes crenças e religiões. Em casos extremos esse tipo de intolerância torna-se uma perseguição. Sendo definida como um crime de ódio que fere a liberdade e a dignidade humana, a perseguição religiosa é de extrema gravidade e costuma ser caracterizada pela ofensa, discriminação e até mesmo atos que atentam à vida de um determinado grupo que tem em comum certas crenças.

As liberdades de expressão e de culto são asseguradas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e pela Constituição Federal. A religião e a crença de um ser humano não devem constituir barreiras a fraternais e melhores relações humanas. Todos devem ser respeitados e tratados de maneira igual perante a lei, independente da orientação religiosa.

HUMANAS

04

8º e 9º ANOS

O Brasil é um país de Estado Laico, isso significa que não há uma religião oficial brasileira e que o Estado se mantém neutro e imparcial às diferentes religiões. Desta forma, há uma separação entre Estado e Igreja; o que, teoricamente, assegura uma governabilidade imune à influência de dogmas religiosos. Além de separar governo de religião, a Constituição Federal também garante o tratamento igualitário a todos os seres humanos, quaisquer que sejam suas crenças. Dessa maneira, a liberdade religiosa está protegida e não deve, de forma alguma, ser desrespeitada.

É importante salientar que a crítica religiosa não é igual à intolerância religiosa. Os direitos de criticar dogmas e encaminhamentos de uma religião são assegurados pelas liberdades de opinião e expressão. Todavia, isso deve ser feito de forma que não haja desrespeito e ódio ao grupo religioso a que é direcionada a crítica. Como há muita influência religiosa na vida político-social brasileira, as críticas às religiões são comuns. Essas críticas são essenciais ao exercício de debate democrático e devem ser respeitadas em seus devidos termos.

Disponível em: <https://descomplica.com.br/artigo/tema-de-redacao-a-intolerancia-religiosa/4CC/>

O texto foi transcrito da *internet*, com a perspectiva de introduzir a temática Intolerância Religiosa. O enunciado é afetado pela história, sendo marcado pela não transparência dos sentidos. A Intolerância Religiosa constrói significados em torno da ideologia de supremacia racial. Desde a chegada das caravelas portuguesas, o símbolo que aportou as primeiras formas de intolerância foi a cruz, representando a cristandade europeia. O cristianismo que se conjugou nas terras que viriam a se chamar Brasil perspectivou a intolerância aos deuses e às formas de culto, primeiramente as indígenas e depois as africanas. Tolerar não foi o caminho escolhido pela cristandade europeia, inicialmente através da Companhia de Jesus, quando os jesuítas chegaram para submeter o catolicismo cristão e a proibição e demonização dos cultos ligados às africanidades.

Em razão do seu objeto – o discurso, recorreremos à AD para compreender o modo como a Intolerância Religiosa manifesta seus sentidos, os quais são marcados por uma historicidade de colonização-catequização-catolicismo-cristão-demonização das religiões de matrizes africanas. Da mesma forma que a ação da intolerância causou impacto na formação da educação religiosa no Brasil, ela também causou resistência. Sobre as resistências, no contexto de dominação e opressão, Munanga e Gomes (2016, p. 140) escrevem que:

[...] a deportação dos africanos e a imposição do regime escravista acarretaram um processo de ressignificação mítico-religiosa, de atribuição de outros e novos significados às coisas e ao mundo que nos rodeiam, por parte de nossos ancestrais com suas divindades e crenças. Esse é um processo comum nas situações de colonização ou dominação político-cultural.

No texto, os sentidos que se constituem da rachadura do discurso dominante no sentido da ideologia provocam o deslizamento, que são as várias maneiras de dizer que a Intolerância Religiosa é hoje um ato criminoso, embora sua historicidade tenha sido construída na legalidade.

Na contradição da ideologia dominante, a tirinha vem mostrar o deslizamento dos sentidos atribuídos à Intolerância Religiosa, mostrando que a mesma acontece no campo da perseguição e não da justaposição, demonstrando que o ato de resistência nasce da posição de reconhecer o intolerante.

A materialidade discursiva é uma tirinha, que tem a função da sátira, ou seja, um sarcasmo com efeito de ponderar um ensinamento, uma crítica sobre algo. A tirinha apropria-se do discurso polêmico quanto ao lugar das religiões, por meio de um diálogo em que dois jovens observam diferentes pessoas vestidas conforme sua opção religiosa: todas são questionáveis e até ridicularizadas; no entanto, a cristã, que é a dominante e que constitui uma

materialidade discursiva pautada na padronização da fé, é a única cuja crítica é vista pelo olhar da tolerância.

O Caderno de Humanas dos 8º/9º anos foi formado levando em consideração diferentes materialidades discursivas. O texto, para a AD, é uma unidade de significação, “[...] o lugar mais adequado para se observar o fenômeno da linguagem” (Orlandi, 2023, p. 138).

Existem condições de produção que precisam ser compreendidas quando se fala em racismo. Em AD, são as condições de produção, a exterioridade e o processo histórico-social que constituem os discursos. Por outro lado, como diz Foucault (2014, p. 39) sobre os procedimentos que determinam as condições de funcionamento do discurso e seu sujeito,

Restringem o discurso ao preestabelecerem "propriedades singulares e papéis" aos sujeitos. Determinam as regras para a troca e comunicação, além de delinear a qualificação daqueles que poderão entrar na ordem do discurso, ou no discurso da ordem. Definem os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção.

Nessa composição da AD de vertente foucaultiana e pecheutiana, o olhar para o jogo do racismo é outro: as especulações e aquilo que foi construído para ser um desejo de sociedade construída no patriarcado branco, na tirinha verificamos que existe um jogo negativo com as outras religiões que não são do modelo europeu trazido nas caravelas, o cristão. Aqui descobrem-se os deslizamentos para tratar de Intolerância Religiosa. Na Figura 40, percebe-se que a observação a respeito de como o outro se posiciona no mundo é atravessada pelos olhares sedimentados da imposição da religiosidade cristã como o padrão. Isso remete a como as religiões de matrizes africanas são perseguidas nas suas manifestações, gerando aos olhos do racista desconforto.

Figura 42: Parte 2 – Fonte 6 – Intolerância Religiosa



Como forma de fugir das perseguições e proibições aos cultos relacionados às religiões afro-brasileiras, diversas foram as formas de resistir: homens e mulheres que vieram do cotidiano africano, encontraram maneiras de unir suas divindades aos santos católicos. A partir daí, disseminarem seus ensinamentos e propagaram sua religiosidade pelo Brasil afora.

Conforme Munanga e Gomes (2016, p. 143),

Muitas vezes, as pessoas repetem um discurso negativo, sobre essas religiões, baseando-se em preconceitos, na opinião alheia ou numa experiência pessoal negativa que tiveram, quando falamos em religiões afro-brasileiras. Tais julgamentos podem facilmente deslizar para o campo do preconceito, da discriminação racial e do racismo.

A expressão que desencadeia na materialidade discursiva analisada serve para mostrar como os julgamentos deslizam para o campo do racismo religioso.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RACISMO SE CONSTITUI DE DIFERENTES MATERIALIDADES DISCURSIVAS

Com base nas experiências vivenciadas como professora em tempos de pandemia, dialoguei com minhas memórias por todo momento desta pesquisa, a fim de tornar este estudo um legado daquilo que nem sempre desejamos, mas que é necessário deixar marcas e reflexões. Percebemos que o fazer de um material didático pelas mãos daqueles(as) que vivenciaram de perto a realidade do seu contexto e as necessidades de seus(suas) educandos(as) possui um diferencial, que é a construção de um material didático pelas lentes do cotidiano.

Em um tempo de fragilidades, a pandemia transformou a realidade humana, trazendo com o perigo iminente de um vírus que ceifou a vida de milhares de brasileiros(as) uma maneira peculiar de assistir aos problemas sociais e transmiti-los em tempo real. Assim, o racismo ficou mais visível e os atos racistas mais veiculados por diversas mídias.

Os Caderno de Atividades Remotas, em seu conjunto, que totalizaram seis edições, todas do ano de 2020, romperam com materiais didáticos habituais utilizados pela rede municipal de ensino, como os livros didáticos. Os(as) alunos(as) tiveram acesso a um material de estudo fruto da própria rede de ensino, que não possuía fins mercadológicos, não foi distribuído através do mercado das editoras, e fugiu também da tendência do sistema apostilado de educação que muito foi utilizado na pandemia e que virou ponto forte para donos de empresas de plataformas virtuais.

Entender os atos racistas de um país que foi construído à base de quase 400 (quatrocentos) anos de escravidão foi o principal vetor desta edição, cujas imagens e textos trouxemos para serem analisadas através da AD e, assim, entender os sentidos históricos e ideológicos da construção do racismo, além da visão de um episódio isolado. Demonstramos, através da análise discursiva das imagens dos textos, a história e os caminhos ideológicos da construção da diferenciação do ser humano, a noção da ideia de raça – que remonta ao ato de colonizar o outro – e, sobremaneira, pontuamos, através dos autores do discurso, a visão da língua como não neutra, quando analisamos as imagens como materialidade discursiva.

Percebemos avanços na construção de um material didático cuja proposta, “A cara do racismo no Brasil”, ocupa um lugar de resistência dentro do campo ideológico dos materiais didáticos, uma posição de crítica ao estampar de que racismo se está falando, posicionando-se contra a democracia racial que perdurou durante anos na filosofia da construção de livros didáticos.

A expressão “A cara” denota uma formação ideológica antirracista contra os estereótipos que se opõem a um racismo velado, trazendo para esse material conceitos, tais como: racismo estrutural, racismo reverso e mito da democracia racial, além de subtemas, como: racismo e infância, racismo e futebol, Intolerância Religiosa, preconceito, conceito de raça, racismo científico, violência contra a juventude negra.

Diante desses temas e subtemas, discutimos através da ADF os sentidos inscritos na história, mostrando que as imagens usadas para falar sobre o racismo remontam a discussões que já existiam, a exemplo da eugenia, da construção da pele negra como fator de humilhação, da construção de estereótipos que foram historicamente legalizados, da construção social do lugar do homem negro e da mulher negra. E, assim, discutimos os ditos e os não ditos da ideologia racista. Para isso, utilizamos autoras negras e autores negros que subscreveram o lugar do(a) negro(a) como protagonista da sua história, das suas dores e do seu passado.

O Caderno, por sua vez, demonstrou que a educação básica é o lugar da pesquisa, através da utilização de textos de teóricos como Munanga e Djamila Ribeiro, textos e imagens de autoria de estudiosos e críticos contemporâneos, ou seja, o Caderno desconstruiu a imagem da separação entre o professor da educação básica e o professor pesquisador.

Entretando, apesar dos diversos fatores ditos que positivam o material didático, concluímos que ainda é uma dificuldade para professores e professoras de qualquer área do conhecimento curricular utilizarem as imagens como textos que precisam ser lidos. Mais do que isso, que elas possuem sentidos inscritos na história. Percebemos que as imagens estão sempre apoiadas no texto escrito, como se sozinhas não garantissem a leitura adequada da proposta da atividade e o entendimento para a compreensão da proposta.

Ao nos apoiarmos na AD para analisar as imagens desse material, transmitimos que as imagens como linguagens são materialidades do discurso. O(A) professor(a), ao pesquisar e utilizar uma fonte imagética para dar conta de um posicionamento como o racismo no Brasil, precisa ter noção dos sentidos das imagens e dos textos que estão sendo utilizados, pois ensinar sobre o racismo requer posição histórica e ideológica, e através da AD encontra-se essa direção.

As imagens foram selecionadas pelos(as) professores(as) dentro da posição ideológica de raça e do racismo como construção da história de homens e mulheres negros e negras que sentiram o peso da escravidão, não apenas como um sistema que sedimentou a economia colonial, mas como uma construção que hoje explica as desigualdades sociais dentro do viés racial.

Um destaque para essa conclusão foi a escolha imagética da campanha da Dove, que no Século XXI relaciona a limpeza de uma roupa à cor da pele. Os (As) professores(as)

utilizaram o recorte da campanha apontando-a como racista. Através da AD, trouxemos o cunho ideológico de uma propaganda que remeteu ao eugenismo e disseminou a política do embranquecimento racial. Para destacar essa analogia, trouxemos a imagem de uma campanha de sabão do Século XIX, que prometia o poder de embranquecer uma roupa, utilizando a mesma proposição da DOVE, querendo dizer, de forma sutil, que peles negras dão lugar a peles brancas.

Ao trazer a imagem da campanha da Dove, os(as) professores(as) sinalizaram o posicionamento da construção da diferenciação da cor da pele, que é um constructo social do racismo. Na compreensão discursiva do texto que interroga o aluno, transferiram de forma didática os sentidos que fizeram parte da teoria e materialidade do racismo científico no Século XIX e que foram usados por diversos produtos de higiene que prometiam embranquecer.

A posição da mulher negra como uma beleza menor foi a memória do “não-desejável” à eugenia, como uma política de incentivo que inferiorizava e criava a diferenciação racial através da cor da pele.

As categorias imagéticas presentes nos Caderno foram variadas, desde fotografias, tirinhas, histórias em quadrinhos, propagandas, transformando-o em um material didático que utiliza a diversidade da linguagem para explicar a discussão do racismo como produto do sistema colonial e escravagista. Podemos dizer que o material está apoiado nos debates do racismo estrutural.

Na contraposição de uma história homogeneizadora, esta pesquisa buscou ir ao encontro dos sentidos produzidos historicamente pelo racismo, ou seja, buscar nas imagens os sentidos produzidos pela memória que o sistema colonial escravista produz no Brasil. Para chegar a essa memória, a esses sentidos, buscamos analisar as imagens de um material didático que se dispôs a ensinar sobre “A cara do racismo no Brasil”.

As imagens que estão no Caderno têm uma formação ideológica que se opõe ao Mito da Democracia Racial. Assim como os textos, que representam as discussões e deslocam a palavra racismo para o campo crítico da estrutura da sociedade brasileira. Tratar de uma temática como o racismo de forma didática só é possível olhando as diversas materialidades que constituem o jogo da linguagem, pois o racismo é uma performance, ele se faz presente em diversos campos do uso da linguagem, seus efeitos de sentido são uma junção de conhecimentos anteriores. Por isso, neste estudo, a AD foi a metodologia que melhor permitia compreender os efeitos de sentidos produzidos e reproduzidos pelo racismo.

Os Caderno de Atividades Remotas formaram, em seu conjunto, um exemplo de autonomia do trabalho docente e revelaram a necessidade de um letramento racial apoiado nas

discussões da AD. Uma vez que o material foi planejado pelos(as) professores(as), eles não seguiram a forma de conteúdo dos componentes curriculares; antes, apoiaram-se na interdisciplinaridade e no trabalho de pesquisa com a pretensão de estabelecer uma conexão e diálogo com diferentes áreas do conhecimento e com as experiências cotidianas dos(as) alunos(as).

O aspecto mais importante da autonomia do fazer pedagógico foi a transversalidade: a seleção de temas contemporâneos e de relevância social proporcionou a difusão de valores fundamentais ao interesse social, uma visão mais adequada e abrangente da realidade, e fomentou a aprendizagem de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) sobre as questões da vida real, tudo dentro de um contexto chamado de pandemia.

A estrutura do material teve a intenção de romper com materiais mais tradicionais, utilizando ícones chamados de *Cards*, cuja função seria detalhar os caminhos da proposta do Caderno. Porém, para um material didático que se propôs a trazer um dos temas mais emblemáticos da sociedade brasileira em decorrência do passado escravagista, identificamos que não se atentou ao uso das imagens de abertura das sessões, as quais sempre traziam desenhos de estudantes brancos. A diversidade étnico-racial não foi contemplada no desenho do Caderno, e esse é mais um fator que comprova a necessidade de que a formação de professores para a análise imagética inclua a AD e o letramento racial.

Essa percepção da falta de diversidade étnico-racial no desenho do Caderno, a exemplo dos ícones dos *Cards*, leva a pensar que, pela sua natureza de ter sido fruto de um momento crítico da educação brasileira, a revisão não foi atenta, principalmente em se tratando de um tema como o racismo no Brasil.

Convém ressaltar que um material didático com uma temática que requer aprofundamento em conceitos que exploram a memória e a história de um país escravagista está dentro do rol da luta antirracista. Durante a análise das imagens e textos que compõem o material didático, pudemos perceber a necessidade da pesquisa, e verificamos que, de forma tímida, foram utilizadas fontes teóricas para explicar a temática, a exemplo de textos de Djamila Ribeiro, Kabengele Munanga.

Outra percepção foi referente ao campo imagético: o olhar para contemplar a diversidade inerente à temática se faz evidente desde as tirinhas usadas para explicar o mito do racismo reverso para estudantes dos 6º e 7º anos, que requerem uma compreensão da realidade de forma introdutória e lúdica. Em relação ao uso de *slogans* de campanhas como a da UNICEF trazendo ao mesmo tempo não só o texto verbal, como também a imagem da criança negra que projeta um futuro através da educação, através da AD, percebemos a ligação da exclusão

histórica da criança negra dos espaços de saber. E a campanha, apesar de não expor essa concepção, através dos não ditos, permitiu perceber que ainda precisamos lutar pela não exclusão, combatendo o racismo.

Ao mesmo tempo que a pesquisa no campo imagético trouxe qualidade à proposta de discussão, demonstrou a carência da formação de professores em análise de imagem. Por se tratar do racismo, a AD ganha destaque na dimensão da análise imagética, por tratar a imagem de forma discursiva.

Imagem e texto foram aqui tratados como campos de discursividade que necessitam ser abordados como efeito de sentidos que são produzidos na lógica dos registros, dos tipos de discursos e, principalmente, buscando o lugar de onde falam os interlocutores. Ou seja, existe um lugar de fala e de onde se fala, o que inclui a formação ideológica. Percebemos, na posição do lugar de onde se fala sobre o racismo, uma formação ideológica que posiciona os sujeitos formadores do Caderno a deixarem evidente o mito da democracia racial, destacada nos seguintes pontos trabalhados:

- Mito do racismo reverso;
- Preconceito racial e de gênero, discutindo o lugar da mulher negra na sociedade;
- Infância e Racismo;
- Racismo e Futebol;
- Intolerância Religiosa;
- Música negra e música de protesto;
- Violência contra o(a) negro(a) através do conceito de Racismo Estrutural;
- Mapa da violência contra o(a) negro(a) no Brasil – dados estatísticos.

Percebemos com isso que o trabalho com as temáticas foi mais ou menos aprofundado, levando em consideração o ano/série do(a) educando(a), ficando a parte conceitual com um maior número de textos para os Caderno dos 8º/9º anos. A quantidade maior de textos de autores(as) negros(as) nos Caderno leva a compreender que o uso das imagens nos 6º/7º anos é compreendido como facilitador da aprendizagem da temática, um ponto positivo; mas, por outro lado, desfavorece a utilização do recurso imagético com propriedade e conhecimento do que seja a imagem como linguagem cabendo ser utilizada de forma ininterrupta na escolarização.

Enfim, mediante o recurso utilizado para analisar e interpretar imagens e textos nos Caderno, sob o olhar da AD, consigo afirmar que é preciso, no campo da formação de professores(as), um olhar mais atento às diferentes materialidades discursivas, tomando como

forte destaque a formação discursiva e ideológica de onde se fala. Afirmando, com base em outros(as) autores(as) mencionados(as) aqui, que imagem não é um campo neutro; e que ensinar o racismo requer a memória e a história, conjuntas e entrelaçadas.

Assim, compreendo que a história e a memória foram eixos estruturantes de todos os componentes curriculares, revelando uma proposta de educação antirracista, o Caderno “A cara do racismo no Brasil” foi um pontapé inicial que serviu de exemplo para que outros municípios conheçam a autonomia do fazer educação antirracista pelas mãos de professores e professoras, utilizando-se do seu lugar de fala e do lugar de onde se fala. E, principalmente, que o município de Santo Estevão retome a proposta que ficou no contexto de pandemia, e reconheça o fazer desse material didático não apenas como uma necessidade que ficou no passado de um ensino remoto, na realidade de 2020, mas que abra espaço para outras atuações efetivas da educação étnico-racial. Esse município já possui o principal, o exemplo da criação de materiais didáticos no contexto da Lei 10.639/03 que, apesar de adulta, ainda é muito pouco efetivada nas Secretarias de Educação dos municípios.

Precisamos continuar com nossos punhos cerrados.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGUIAR, Danila. Mariátegui, o mais criativo marxista latino-americano. **Blog marxismo21 divulgando a produção teórica marxista no Brasil contemporâneo**. Chapecó, SC, 2021. Disponível em: <http://marxismo21.org/racismo-etnia-e-luta-de-classes-no-debate-marxista/>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. 1 ed. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019. 152 p.
- ALDEIA NAGÔ. Carlinhos Brown lança "A bota", música em parceria com Guilherme Menezes. **AldeiaNago**, 07 jun. 2020. Disponível em: <https://www.aldeianago.com.br/noticias2/23735-carlinhos-brown-lanca-qa-botaq-musica-em-parceria-com-guilherme-menezes>. Acesso em 04 set. 2023.
- ALMEIDA, Livia Jéssica Messias de. **“Velhos problemas, novas questões”**: uma análise dos discursos raciais na política nacional do livro didático. 2013. (201f.). Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.
- ALMEIDA, Neide. **Letramento racial**: um desafio para todos nós. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>. Acesso em: 24 ago. 2023.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Editora Jandaíra, 2019, 264p
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. 14 ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- AMARAL, Gabriela Pacheco. Conceitos da Análise do Discurso Francesa: um percurso teórico sobre as contribuições de Pêcheux. In: SANTOS, Anderson de Almeida. (Org.) **Análise de Discurso**: Abordagens Pecheutianas. Bahia: Bordô-Grená, 2022, p. 14-36. Livro eletrônico. Disponível em: www.editorabordogrena.com. Acesso em: 21 fev. 2023. ISBN: 987-65-80422-22-7 (e-book).
- ANDRADE, R. B. de; COUTINHO, D. J. G. Estado da arte: o negro no livro didático de história do ensino fundamental I e II. *State of the art: the black in the elementary school history textbook I and II*. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 8, p. 62564–62583, 2020. DOI: 10.34117/bjdvn8-624. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/15678>. Acesso em: 22 fev. 2023.
- APPLE, M. **Trabalho docente e textos**: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Vanilda. Conexão. In: NASCIMENTO, P. Jeovânia. **Escrituras Negras IV: Nossa Ancestralidade**. São Paulo\SP- Ed. Ixtlan, 2023, p. 90.

_____. Ancestralidade. In: NASCIMENTO, P. Jeovânia. **Escrituras Negras IV: Nossa Ancestralidade**. São Paulo\SP- Ed. Ixtlan, 2023, p. 9.

AZEVEDO, Illa de Pires; ALVAREZ, Heine B. V. Palmira. A AD de Michel Pêcheux: Um dedo de Prosa sobre os aspectos Teóricos da Análise Materialista do Discurso e suas Contribuições para os Estudos de linguagem. In: SANTOS, Anderson de Almeida. (Org.). **Análise de Discurso: Abordagens Pecheutianas**. Bahia: Bordô-Grená, 2023a, p. 14-36. Livro eletrônico. Disponível em: www.editorabordogrena.com. Acesso em: 21 fev. 2023. ISBN: 987-65-80422-22-7 (e-book).

AZEVEDO, Illa de Pires; ALVAREZ, Heine B. V. Palmira. **Jornal Momento Feminino: Nas frestas do interdito sobre Mulheres, Trabalho e Política**. In: ALVAREZ, Palmira Virginia Bahia Heine; FERREIRA, Geórgia de Castro Machado Ferreira (Orgs.). **Discurso, Memória e História: nos entremeios do sentido**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2023b. p. 235.

BANDEIRA, D. **Materiais didáticos**. Curitiba: IESDE, 2009.

Bell, hooks. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

BOMFIM, Thomas. **Inclusão digital na Pandemia: desafios em tempos de ensino on-line**. 2021. Disponível em: <https://www.d2l.com/pt-br/blog/inclusao-digital-na-pandemia/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 63-A, p. 1, 01 abr. 2020i. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Ministério da Educação/SECAD, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, sessão 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 julho 2023.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003b. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1, de 29 de janeiro de 2022. **Ministério da Educação e Cultural**. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Decreto Nº 4.886, de 20 DE NOVEMBRO DE 2003a. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) **Poder Executivo**. Brasília: PNPIR, 2003.

BRASIL. Lei nº 12.288 de de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial). **Poder Executivo**. Brasília: Edição do Senado Federal. Diretora-Geral: Ilana Trombka, 2010.

BROWN, Carlinhos; MENEZES, Guilherme. **A Bota**. Salvador: Estúdio Ilha dos Sapos, 2020.

Busca Ativa escolar. **Crianças a caminho da escola**. Disponível em: <https://site.testes.buscaativaescolar.org.br/>. Acesso em: 26 jan. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa: Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CARDOSO, F. Cristiane. FERREIRA, Alves Valdivinia; BARBOSA, Carla Fabiana G. (Des) Igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. Brasília. **Revista Com Censo #22**, 2020, V. 7, n. 22. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929/554>. Acesso em: 03 nov. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CENSO 2022. Panorama do Censo 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> acesso 24 jan. 2024.

CHAVES, Micksilane Prado Teixeira; SALES, Cristina Sheila Furtado. O Movimento Metodológico da Análise de Conteúdo na Pesquisa em Educação: compreendendo a Evasão e Permanência na Educação de Jovens e adultos. In: ARAÚJO, Raimundo Dutra; ARAÚJO, Francisco Antônio Machado de. **Processos Metodológicos na Pesquisa em Educação: dispositivos de produção e análise de dados em movimento**. Acadêmica Editorial, 2020. E-book disponível em: <http://publicações.even3.com.br/book/processos>. Acesso em: 04 set. 2021.

CIDA, Bento. **Pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 148p.

CNBB. **Campanha Unicef por uma infância e adolescência sem racismo**. Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/campanha-unicef-por-uma-infancia-e-adolescencia-sem-racismo/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

COLLINS, P. H.; BILGE, S. **Interseccionalidade**. Boitempo, SP,Editorial, 2021.

CRUZ, Aldrin da Costa. **O índio no livro didático de história e a (des)construção de representações pelo professor indígena Pataxó**. 2016. (192f.). Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, 2016.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história dos negros. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e Outras Histórias**. Brasília - DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (p. 21-33)

DAUDT, Luciano. **6 Ferramentas do Google sala de aula que vão incrementar sua aula**. 2016. Disponível em: <https://www.qinetwork.com.br/6-ferramentas-do-google-salade-aula-que-vao-incrementar-sua-aula/>. Acesso em: 15 set. 2023.

DEVULSKY, Alessandra. Estado, racismo, materialismo. In: ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Marxismo e Questão Racial: Dossiê Margem Esquerda**. Edição 27. São Paulo: Boitempo, 2021.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes ,1997.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EYNG, A. M.; SILVA, J. A. P. da; VELOSO, T. Q.; PASSOS, A. C. R. O direito à educação em tempos de pandemia: desafios da avaliação emancipatória. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 32, p. e08212, 2022. DOI: 10.18222/ae.v32.8212. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/8212>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

FERREIRA FILHO, Alberto Heráclito Desafrikanizar as ruas: elites letradas, mulheres pobres e cultura popular em Salvador 1890-1937. **Revista Afro-Ásia**, 21-22: 239-255, 1998-1999.

FERREIRA FILHO, Alberto Heráclito. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p 11-32.

FIUZA, D. H. A. Propaganda da Eugenia no Brasil: Renato Kehl e a implantação do racismo científico no Brasil a partir da obra “Lições de Eugenia”. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 8, n. 19, p. 85–107, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/68669>. Acesso em: 22 mar. 2016.No texto tem 2016.

FLORENZANO, José Paulo. **Futebol e racismo: o mito da democracia racial em campo.** Disponível em: <https://observatorioracialfutebol.com.br/textos/futebol-e-racismo-o-mito-da-democracia-racial-em-campo/>. Acesso em: 23 abr. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France,** pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

G 1. População que se declara preta sobe para 10,6% em 2022, diz IBGE. **Globo.Com**, 16 jun. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2023/06/16/populacao-que-se-declara-preta-sobe-para-106percent-em-2022-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 03 set. 2023.

G 1 MUNDO. **Como três mulheres criaram o movimento global Black Lives Matter a partir de uma hashtag.** 20 dez. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/12/20/como-tres-mulheres-criaram-o-movimento-global-black-lives-matter-a-partir-de-uma-hashtag.ghtml>. Acesso em: 05 jul. 2023.

GIROUX, H.; McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 144-58.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p 39-60.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. Caderno Pagu,** Campinas, SP, n. 6/7, p. 67–82, 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1862>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GOOGLE. **Ajuda do Sala de Aula: Sobre o Google Sala de Aula.** 2019. Disponível em: <https://support.google.com/edu/classroom/answer/6020279?hl=pt-BR>. Acesso em: 8 fev. 2022.

GUIMARÃES, Elaine. **Você sabe o que é racismo reverso?** O termo é questionado dentro e fora do espaço acadêmico e dá margem para debate. UNAMA-Universidade do Amazonas, 2020. Disponível em: <https://www.unama.br/noticias/voce-sabe-o-que-e-racismo-reverso>. Acesso em: 11 set. 2023.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a Educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p 93-139.

GONZALEZ, L. A categoria cultural de amefricanidade. In: Por um feminismo negro latino-americano. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2002. No texto tem 2002.

HALL, Stuart. "O problema da ideologia: o marxismo sem garantias". In: HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte/Brasília: UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart *et al.* "Política e Ideologia: Gramsci". In: CENTRE FOR CONTEMPORARY CULTURAL STUDIES DA UNIVERSIDADE DE BIRMINGHAM. **Da ideologia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

IANNACA, Marcio; HUBER, Fred. "Com racismo não tem jogo": CBF prepara ações para a rodada do Brasileiro. **Ge Globo**, 2023. Disponível em: <https://ge.globo.com/futebol/brasileirao-serie-a/noticia/2023/05/25/com-racismo-nao-tem-jogo-cbf-prepara-acoes-para-a-rodada-do-brasileiro.ghtml>. Acesso em: 31 ago. 2023.

IBGE. **Localização do município de Santo Estevão Estado da Bahia**. Departamento de infraestrutura de Transporte da Bahia. DERBA, 2011.

INSTITUTO ALANA. **Lei 10.639/03**: A atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. 2023. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. 14 ed. Campinas: Papyrus, 1997.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 104-31.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019. 244 p.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa. Pesquisa Documental na pesquisa qualitativa: Conceitos e Caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá-Colômbia, volume 14, n. 2, p. 55 a 73, jul.-dez., 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/386285875/Kripka-Scheller-e-Bonotto-2015-Pesquisa-Documental>. Acesso em: 27 set. 2023.

LAGAZZI, S. O recorte significativa da memória. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Org.). **O discurso na contemporaneidade**. São Carlos, SP: Claraluz, 2009, p. 65-78.

MACHADO, Paulo. Escravidão. In: OLIVEIRA, Edson; RODRIGUES Nina. **A mão que Planta é a Mão que escreve: Coletânea de Poemas da Rede Municipal de Ensino de Santo Estevão-Ba.** ED. Modrongo, 2021.

MALVA, Pamella. Quem era George Floyd? Disponível em: https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/quem-era-george-floyd.phtml?utm_source=site&utm_medium=txt&utm_campaign=copypaste. Acesso em: 06 jul. 2023.

MARTINS, A. B.; PUREZA, M. G. B. O ensino de geografia e as relações étnico-raciais nos livros didáticos no ensino fundamental. **Geografia Ensino & Pesquisa**, [S. l.], v. 24, p. e18, 2020. DOI: 10.5902/2236499440314. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/40314>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MELLO, Igor. **Letalidade policial é recorde no país; negros são 78% dos mortos.** Rio de Janeiro, 16 jul. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/letalidade-policial-e-recorde-no-pais-negros-sao-78-dos-mortos/?gclid=Cj0KCQjwho>. Acesso em: 04 jul. 2023.

MIRANDA, E. O. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência.** Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <http://proex.uefs.br/arquivos/File/EBOOKcorpoterritorioeducacaodecolonialrepositorio.pdf>. Acesso em 07 set. 2022.

MIRZOEFF, N. *Una introducción a la cultura visual.* Barcelona: Paidós, 2003.

MORAZA, J. L. *Estudios visuales y sociedad del conocimiento.* In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS VISUALES, 1. Madrid, fev., 2004. Disponível em: <http://www.estudiosvisuales.net>. Acesso em: 1 fev. 2023

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. In: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. (Orgs.). **Raça e diversidade.** São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia IN: BRANDÃO, André Augusto P. **Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira.** Ed. EDUFF, Rio de Janeiro, 2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** 2 ed. São Paulo: Global, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. Quilombismo: um conceito científico histórico-social. In: **Quilombismo.** Documentos de uma militância pan-africanista. Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/11-textos-dos-autores/1444-abdias-nascimento-quilombismo-um-conceito-cientifico-historico-social>. Acesso em 03 nov. 2023.

NASCIMENTO, B. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos.** Organizador Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar. 2021.

NOGUEIRA, Fernando. **Pandemia de coronavírus deve piorar desigualdade racial no ensino médio.** Disponível em: <https://porvir.org/pandemia-de-coronavirus-deve-piorar-desigualdade-racial-ensino-medio/>. Acesso em: 14 jan. 2023.

OLIVEIRA, A. A quarentena é branca: classe, raça, gênero e colonialidade. **Realis**, Recife, v. 10, n. 01, 2020. p. 193-203.

OLIVEIRA, Cláudia R. de *et al.* **Pandemia escancara violência contra população negra.** 2021. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/gtracismoesaude/2021/04/19/pandemia-escancara-violencia-contrapopulacao-negra/>. Acesso em: 19 jul. 2023.

OLIVEIRA, Dennis de. **Racismo estrutural: uma perspectiva histórico-crítica.** 1 ed. São Paulo: Editora Dandara, 2021.

OLIVEIRA, I. R. **Indústria de calçados e implicações socioespaciais: a grande fábrica de calçados em Santo Estevão-BA.** 2016. (150 f.). Dissertação (POSGEO) – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEO). Salvador, 2016.

ORLANDI, Eni. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso.** 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2000.

ORLANDI, Eni. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos.** 6 ed. Campinas: Pontes, 2012a.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Leitura.** São Paulo: Pontes, 2012b.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 7 ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2023.

PORTAL GELEDÉS. **O que é o Geledés Instituto da Mulher Negra.** Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-e-o-geledes-instituto-da-mulher-negra/> acesso em 24 Jan.2024.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Caderno de estudos linguísticos,** Campinas, Unicamp, n.19, p.07-24, [1982],1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni Puccinelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2009 [1975].

ALVES, Alberto. Plataforma *Google Classroom* em tempos de pandemia: o protagonismo docente para uma melhor performance de seus discentes. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de pesquisadores em Educação a Distância. **Anais...**, 2020, Rio de Janeiro (Congresso), UFSCar.

REIS, D. Pandemia e desigualdades raciais na educação brasileira: olhares crí(p)ticos. **SciELO Preprints**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2711>. Acesso em: 28 abr. 2023

RIOS, Roger Rauper. Pretos e pardos nas ações afirmativas: Desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; JÚNIOR, Paulo Roberto Tavares. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. 1 ed. Canoas, RS: IFRS, Campus Canoas, 2018. p. 215-219. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Heteroidentificacao_livro_ed1-2018.pdf. Acesso em: 03 set. 2023.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: Educação e Descolonização**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021. SANTOS, Boaventura de Sousa.

SANTO ESTEVÃO. **Anos Finais pedagógicos**. Plano de estudos para estudantes. Santo Estevão-Ba, maio/2020a. Disponível em: <https://classroom.google.com/u/0/c/OTAwOTg0OTUxMTVa>. Acesso em: 23 mar. 2023.

SANTO ESTEVÃO. **Caderno 3: A cara do racismo**. Ensino Fundamental (6º ao 9º anos) Anos Finais. Secretaria Municipal de Educação, 2020b.

SANTO ESTEVÃO. **Localização Geográfica do Município de Santo Estevão**. Disponível em: <https://infovis.sei.ba.gov.br/demografia/>. Acesso em: 08 maio 2023.

SANTO ESTEVÃO. Plano Institucional Emergencial: educação mobilizando uma rede de saberes em tempos de Covid-19 – março, 2020c. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial**: Prefeitura Municipal de Santo Estevão. Disponível em: <https://www.santoestevao.ba.gov.br>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SANTO ESTEVÃO. **Referencial Curricular Ensino Fundamental Anos Finais de Santo Estevão**. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Santo Estevão: SEDUC, 2020d.

SANTOS, Isabel Aparecida. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e antirracismo na educação – repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

SANTOS, Neuza Souza. **Tornar-se Negro ou as Vicissitudes da Identidade do Negro em Ascensão Social**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1983.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro: uma história da formação do país**. São Paulo: Todavia, 2022.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens e cultura visual: desenredando conceitos para a prática educativa. **Educar em Revista** [en línea]. 2006, (27), 203-219[fecha de Consulta 22 de Febrero de 2023]. ISSN: 0104-4060. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013354013>. Acesso em: 08 fev.2022

SILVA, A. C. da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, D. F. *Homo modernus*: para uma ideia global de raça. Rio de Janeiro: Cobogó, 2022.

SILVA, Geovana. Dias em Pandemia, In: A mão que Planta é a Mão que escreve: Coletânea de Poemas da Rede Municipal de Ensino de Santo Estevão-Ba. ED. Modrongo, 2021.

SILVA, Marcos Antônio Batista da; RIBEIRO Maria Silvia. Diversidade cultural nas políticas públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11645/08. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 5, p. 77-101, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1101>, Acesso em: 8 set. 2022.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 23-46.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**. Curitiba, maio\jun. 2018, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Relatora). **Parecer das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/CNE, 2004.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, S. D. S. **O livro didático e as influências ideológicas das imagens**: por uma educação que contemple a diversidade social e cultural. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

SOUZA, S, D. Suely; COSTA, Trinchão Glaucia Maria. Relações étnico-raciais na relação educação e desenho: a importância da análise das imagens do negro no livro didático. **Revista Tópicos Educacionais** [en linea]. 2014, 20(1), 186-219[fecha de Consulta 22 de Marzo de 2023]. ISSN: Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=672770868009>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**. Cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo, Claro Enigma, 2012.

TRAJANO, R. M. Discurso Imagético em questão: a materialidade significativa na relação com a história. **Percursos Linguísticos**. v.7, n.14, ISSN: 2236-2592, Vitória, 2017.

VIANA, Rita de Cassia Gonçalves. **Representações imagéticas do negro na coleção Saber e Fazer História**: mudanças e permanências à luz da lei no 10.639/03. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2017.

APÊNDICE

MODELO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Nós, Marcela Souza Macedo Smigura (estudante do Mestrado em Educação da UEFS) e Gláucia Trinchão (orientadora), solicitamos a esta Secretaria de Educação, na pessoa do Senhor Secretário de Educação do Município de Santo Estevão-Ba, a concordância para que façamos uso do material didático-pedagógico construído pela equipe pedagógica desta rede (professores, coordenadores, gestores escolares), assim como uso da plataforma de interação e planejamento, o *Google Classroom*, seus documentos e pesquisas de informação tecnológica feitas nesse período pelo corpo técnico pedagógico desta Secretaria. Todos serão usados como contribuição à pesquisa: ANÁLISES IMAGÉTICAS SOBRE O RACISMO NO BRASIL EM MATERIAL DIDÁTICO DESENVOLVIDO POR EDUCADORES NO PERÍODO DA PANDEMIA EM SANTO ESTEVÃO-BAHIA.

Santo Estevão, 06 de abril de 2023.

Secretário de Educação

Pesquisadora (Marcela Souza Macedo Smigura)

Orientadora (Gláucia Trinchão)

ANEXO

Figura 43: Editorial do Caderno “A cara do Racismo no Brasil”



CADERNO 3
A cara do racismo no Brasil

EDITORIAL

Esta produção é resultado de uma parceria entre professores, equipe técnica, coordenadores pedagógicos e diretores das escolas do Ensino Fundamental – Anos Finais (6^o ao 9^o anos) da Rede Municipal de Ensino de Santo Estevão.

JAILSON ASSIS DE JESUS
Secretário de Educação

ANGEVAL GOMES MENEZES
Diretor do Departamento Técnico-Pedagógico

SILVIA SANTOS ASSIS DE JESUS
Assessora Técnica do Departamento Técnico-Pedagógico

ALESSANDRA OLIVEIRA
Coordenadora Técnico-Pedagógica – Área De Linguagens (Português, Redação e Inglês)

EDÉSIO CONCEIÇÃO NASCIMENTO
Coordenador Técnico-Pedagógico – Área de Humanas (Geografia, História e Cult. Popular)

EDSON OLIVEIRA DA SILVA
Coordenador Técnico-Pedagógico – Área de Exatas (Matemática e Ciências)

MILENA CERQUEIRA NOGUEIRA
Coordenadora Técnico-Pedagógica – Área de Linguagens (Artes e Educação Física)

DEISIANE SANTOS DA CONCEIÇÃO
Coordenadora Pedagógica – Escola José de Jesus Rocha

ELIZÂNGELA SANTOS
Coordenadora Pedagógica – Escola D. Pedro I

FABÍOLA DE OLIVEIRA PELEGRINI CARDOSO
Coordenadora Pedagógica – Escola Maria Orlanda Oliveira

FRANCINEY SILVA BONFIM
Coordenador Pedagógico – Escola Neuza Maria

MICHELE FERREIRA
Coordenadora Pedagógica – Escola Ramiro Júlio da Paixão

NAIARA SILVA
Coordenadora Pedagógica – Escola Linésio Bastos de Santana

VALDINÉIA SANTANA
Coordenadora Pedagógica – Escola Auta Pereira de Azevedo

VANILDA ARAÚJO
Coordenadora Pedagógica – Escola Maryzélia de Jesus Rocha Leal

Todo material foi elaborado pelos professores e professoras da Rede Municipal de Ensino de Santo Estevão, acompanhados por seus coordenadores pedagógicos. Os trabalhos de edição, arte, diagramação, finalização e publicação são de responsabilidade de Edésio Nascimento, Edson Oliveira e Milena Nogueira, ambos Técnicos da SEDUC.

TODOS OS DIREITOS DE REPRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO ESTÃO RESERVADOS ÀS ESCOLAS DA REDE

Fonte: Google Classroom (2020).