

Por uma pedagogia crítica da visualidade antirracista: o livro didático em questão

Eduardo Pugliesi*, Erenildo João Carlos **

Resumo

Esse artigo problematiza a questão do racismo que circula por meio do uso de imagens visuais de pessoas negras em livros didáticos. Discute o nexos entre o racismo, a educação escolar, o livro didático e as imagens visuais existente na sociedade, a fim de propor o tratamento da imagem visual de modo analítico e crítico, que integra o espaço contemporâneo da cultura visual, em geral, e do uso do visual na escola, a exemplo do livro didático. Em se tratando da questão do racismo, perpetrado contra a pessoa negra, conservado e reproduzido por meio de imagens visuais, presentes em livros didáticos escolares, o artigo conclui que urge a necessidade do exercício docente de uma teoria e prática educativa assentada em uma pedagogia crítica da visualidade antirracista.

Palavras-chave: Pedagogia crítica da visualidade; livro didático; racismo.

For a critical pedagogy of anti-racist visuality: the textbook in question

Abstract

This article problematizes the issue of racism that circulates through the use of visual images of black people in textbooks. It discusses the link between racism, school education, textbooks and visual images existing in society, in order to propose the treatment of the visual image in an analytical and critical way, which integrates the contemporary space of visual culture, in general, and of the use of the visual at school, like the textbook. When dealing with the question of racism, perpetrated against the black person, preserved and reproduced through visual images, present in school textbooks, the article concludes that there is an urgent need for teaching a theory and educational practice based on a critical pedagogy of anti-racist vision.

Keywords: Critical pedagogy of visuality; textbook; racism.

Por una pedagogía crítica de la visualidad antirracista: el libro de texto en cuestión

Resumen

Este ensayo problematiza el tema del racismo que circula a través del uso de imágenes visuales de personas negras en los libros de texto. Discute el vínculo entre racismo, educación escolar, libros de texto e imágenes visuales existentes en la sociedad, para proponer el tratamiento de la imagen visual de forma analítica y crítica, que integre el espacio contemporáneo de la cultura visual, en general, y de la uso de lo visual en la escuela, como el libro de texto. Al abordar la cuestión del racismo, perpetrado contra la persona negra, conservado y reproducido a través de imágenes visuales, presente en los libros de texto escolares, el ensayo concluye que urge la enseñanza de una teoría y una práctica educativa fundamentada en una pedagogía crítica de anti- visión racista.

Palabras-clave: Pedagogía crítica de la visualidad; libro de texto; racismo.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorando em Educação (UFPB). Especialista em História do Nordeste (UNICAP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9035402257561577>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1780-7244>. E-mail: eduardo.pugliesi@estudantes.ufpb.br.

** Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Graduação e Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), lotado do Departamento de Fundamentação da Educação – DFE. Coordenador da Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação – ECE, do PPGE/UFPB. Vice coordenador da Área de Fundamentos Sócio-históricos da Educação – FSHE, do DFE/CE/UFPB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual na Educação – GEPDIVE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3119274144159124>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7272-2748>. E-mail: erenildojc@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, um dos signos potentes de veiculação de saberes e visões de mundo é a imagem visual. Ela é um artefato da cultura, em geral, e do visual, em particular, conforme apontam os trabalhos de Dondis (2007), Carlos (2010), Freire e Guimarães (2013), Santaella (2015). Assim sendo, é um artefato cultural visual que media o registro, a circulação, a apropriação e o uso de um conjunto de significados e sentidos, de valores e concepções, de perspectivas e representações de uma diversidade de objetos, a exemplo do racismo, que atravessa as relações sociais vigentes brasileiras de modo estruturalmente histórico (Almeida, 2019; Souza, 2021).

Estudos realizados por Pugliesi (2022), a respeito da questão da imagem visual nos livros didáticos de história do Ensino Médio da rede estadual da Paraíba (2016a; 2016b; 2016c), apontam a existência de uma diversidade de tipos, de gêneros de imagens visuais presentes nos livros do ensino de história, que ressaltam a necessidade de se pensar criticamente o uso pedagógico das imagens visuais nesses materiais didático-pedagógicos escolares.

De acordo com esses estudos, dos quais se destaca a dissertação de Pugliesi (2020), constata-se a presença multifacetada de imagens visuais as quais põem em funcionamento uma polissemia de efeitos de sentidos que afetam visualmente a representação das pessoas negras nas sociedades escravocratas dos períodos colonial, imperial e republicano.

Ancorados na investigação das imagens visuais encontradas nos livros didáticos do Ensino Médio da rede estadual da Paraíba (2016a; 2016b; 2016c), analisados por Pugliesi, frisamos a evidência da imprescindibilidade de professores e alunos transformarem a imagem em objeto de conhecimento. Em outros termos, exige-se a necessidade de se problematizar a prática educativa e pedagógica de docentes e discentes, mas também de gestores, de secretários de educação, de coordenadores pedagógicos, de supervisores e psicólogos escolares a respeito da presença e de usos da imagem visual, posta nos livros didáticos.

Indubitavelmente, essa tarefa se coloca como necessária, sobretudo quando se sabe que elas carregam consigo muito mais do que elementos visuais de natureza ilustrativa e estética. Elas vinculam uma série de relações e correlatos ideológicos, discursivos, políticos, econômicos e culturais, postos em conexão no espaço pedagógico dos mais distintos livros didáticos, utilizados por milhares de docentes e discentes das escolas brasileiras.

Em face do exposto, entendemos ser mister o tratamento teórico-prático da imagem visual, a exemplo do sugerido e nomeado por Carlos (2010) de Pedagogia Crítica da Visualidade. Parafrazeando-o, poderíamos dizer que, no caso específico da análise própria de imagens de pessoas negras, seria apropriado se pensar na possibilidade de se cunhar uma Pedagogia Crítica da Visualidade Antirracista, cujo objeto de análise crítica seria a imagem visual racista que circula em nossa sociedade. Procedendo assim, quem sabe pudéssemos superar a visão ingênua, inocente e, muitas vezes, preconceituosa de um trabalho didático-pedagógico que predomina no cotidiano da escola brasileira a respeito da questão racial.

A QUESTÃO DA IMAGEM NO ÂMBITO DA CULTURA VISUAL

Discorrendo um pouco mais sobre a problemática da imagem visual, um aspecto relevante a se ressaltar diz respeito ao fato de que aquilo que vemos, ou seja, que se põe diante de nossos olhos e é capturado pelo órgão vital da sensação, isto é, a visão, não ocorre de uma forma livre e autônoma, pois envolve uma série de elementos socioculturais implicados. Um aspecto significativo desse processo consiste em que nosso olhar e a imagem vista são produtos de nosso tempo histórico e das múltiplas relações tecidas nele.

Nesse sentido, não podemos deixar de reconhecer que há sempre um conjunto de valores e normas estéticas, regulando o que se vê (Borges, 2011). O próprio ato de engendramento das imagens visuais é uma construção de seu tempo. Isso é algo possível de ser identificado tanto nas pinturas rupestres, quanto nas *selfies* dos dias atuais – elas representam as visões de mundo captadas no instante de sua feitura, expõem a condição material disponível, o grau de comunicabilidade e a sintaxe da linguagem visual usada (Dondis, 2007).

Assim, pode-se dizer que as imagens visuais são, em última análise, um feixe de relações culturais, cujos significados, sentidos e representações atravessam e são atravessados pelos tempos históricos que permitiram seus aparecimentos e desenvolvimentos, suas várias naturezas e modalidades próprias de existência. Uma vez que são históricas as condições de emergência e constituição de um determinado objeto visual ou não. De modo que, para que se possa dizer algo sobre alguma coisa vista, é imprescindível que o que venha a ser dito o seja nos limites de um tempo e espaço específicos. Como assevera Foucault (2015, p. 54), “Não é fácil dizer alguma coisa nova”, pois, “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época”. Assim, vemos e falamos dentro de nosso tempo, sob as influências culturais vigentes, nas quais

estamos imersos em nossa relação na sociedade na qual estamos inseridos, e são elas que pautam nossa visualidade, ou seja, tanto a configuração da coisa vista, quanto o que diremos expressamente acerca do que vemos.

Destarte, podemos compreender que a história tanto regula o visto quanto o dito através de um arcabouço de valores e conceitos que forjaram os efeitos de sentidos nos significantes visuais usados para criar uma iconografia com significados definidos previamente pela historiografia de seu tempo.

A imagem visual tem a característica principal de representar algo ou alguém ausente, mas que, por meio dela, é presentificada à visão. Daí afirmarmos que ela seja um signo, pois carrega em si a possibilidade de se referir a algo, alguém, situação, grupo ou convenção sociocultural. Assim posto, ela se apresenta como uma espécie de dimensão vertical que produz, mediante sua função sógnica, efeitos de sentido diversos e possíveis, expressando o jogo de representações e remissões pertinentes. Alinhando-se a esse entendimento, lembra Bhabha (2001, p. 82) que, nesse jogo, “o significante é sempre pré-determinado pelo significado – aquele espaço conceitual ou real que é colocado anteriormente e de fora do ato da significação”.

Dessa forma, a formação de uma consciência simbólica é tecida por meio das relações sociais que se estabelecem no meio social também por entre as visualidades que têm a finalidade de gerar tanto uma acomodação quanto conformação àquilo que se vê. E, assim, criar uma cultura visual.

Bhabha (2001, p. 83) assevera que “a continuidade da consciência pode ser lida no registro simbólico da semelhança e da analogia”. Naquele primeiro, a consciência pode ser ampliada para trás, até um passado ou uma ação fundante comum que estabelece uma identidade comum das pessoas. Neste último, por meio de comparações que se estabelecem nas relações negadoras das diferenças. Constrói-se, a partir daí, tanto uma temporalidade quanto uma significação para as imagens internas (psíquicas) e as externas (visuais), produtos da cultura visual de seu tempo e espacialidade na qual está inserida.

Não há imagens visuais neutras, todas elas obedecem a uma ordem temporal estabelecida ideologicamente. Elas estão sempre em uma rede de significações que trazem, em seus traços, cores, formas e tipos de aparência da realidade que se quer registrar e transmitir, porém devem ser lidas criticamente, e não mimeticamente. Já que esse tipo de leitura seria

comparável a estarmos em um *looping ad infinitum*¹, nunca sairíamos e, dessa forma, ficaríamos presos dentro de uma rede de significações pré-estabelecidas que os significantes carregam. Mas elas devem ser questionadas quanto ao que se propõe em sua feitura, seus usos, sua aplicação, sua relação, temporalidade de sua produção e seu uso na contemporaneidade (Bhabha, 2001).

Diante disso, podemos reiterar que há uma historicidade nas coisas vistas que são mostradas, assim como nas ditas sobre as vistas, pois tanto o que vemos quanto o que falamos somente são possíveis nos limites socioculturais do que se põe aos olhos e aos ouvidos, sempre condicionados ao espaço e ao intervalo de tempo histórico em que o que se mostra e se vê e o que se escreve encontram-se situados.

ADENTRANDO NA ESPECIFICIDADE DA PROBLEMÁTICA DO RACISMO

A questão do racismo não é exclusividade da modernidade europeia, isso porque esse assunto vem de muito tempo. Os helenos (os gregos) já pensavam e expunham suas ideias a respeito dele. Entretanto, o entendimento vigente não se restringia à pigmentação da pele ou a uma área geográfica, a exemplo da África.

Em certa medida, as bases do racismo grego eram filosóficas. Baseava-se na moralidade: uma senda na qual os homens (assim era representado o conjunto dos seres humanos, nessa época, nessa filosofia) buscavam dominar as façanhas desejantes do corpo por meio da razão – “noção de virtude platônica” (Souza, 2021, p. 65). Diante disso, apenas os homens mais elevados, os seres superiores conseguiriam essa façanha: controlar os arrebatamentos do corpo. Os demais, os seres inferiores, eram dominados pelas paixões.

Conforme discutiu Souza (2021), essa dimensão filosófica foi muito explorada no início do Cristianismo por meio do cultivo visual de seus ensinamentos (a catequese) aos seguidores de Jesus Cristo. Nessa linha, o significante corpo, um ente do mundo sensível platônico, fora associado à impureza, ao pecado, ao mal. O que seria castigado com o fogo do inferno. Já o cristão seria aquele ser espiritual, aspirante da pureza, que busca superar a vida da carne. Expressão que denota corpo no sentido de pecado, portanto, algo impuro e mau.

¹ Essa é uma designação do mundo da informática que é quando ocorre um erro de execução de determinado programa, e ele passa a repetir as mesmas sequências de instruções. Analogamente, é o que acontece quando as imagens visuais são lidas sem reflexão – segue-se a mesma sequência de instruções do que se está vendo. Cf. (Rattova, 2014).

Nota-se que a ideologia racista ressalta dois aspectos antagônicos: superioridade e inferioridade; pureza e impureza, cuja presença constitui as imagens visuais representativas do racismo de uma maneira geral, mas que produz seus efeitos com mais clareza em uma relação específica e particular nos campos de visualidades.

Nessa perspectiva, os superiores e puros estão continuamente ligados a ideias e ideais de elevação espiritual, de racionalidade, de ética, de desenvolvimento, de promoção do bem comum, da religião correta e adotam a estética pictórica da cor branca para o seu conjunto de imagens produzidas e espalhadas no tecido social. Já os inferiores e impuros estão presos a agruras do corpo, aos desejos incontroláveis da carne, à irracionalidade, a uma religiosidade ligada a espíritos maus, a atrasos de várias naturezas (política, social, econômica, industrial etc.), à animalização nas relações cotidianas (alimentação, conflitos tribais e sexualidade) e receberam uma alcunha estética pictórica ligada à cor preta que tematiza as pessoas negras, racializando-as socialmente “[...] na relação paradigmática entre palavra e imagem que consiste numa ligação de referência particular [...]” (Santaella e Nöth, 2015, p. 58).

Partindo desses pressupostos filosóficos e religiosos, entendemos que eles foram engendrados antes da concepção de um racismo negro, preconizador do estabelecimento de um princípio de dominação do outro, nesse caso, das pessoas negras.

Apoiando-se nas questões supracitadas, compreendemos como a ideologia racista regulou – e ainda regula – a produção e o espalhamento de imagens visuais que a legitimam. Com as imagens visuais, agrega-se uma posição significativa de miríades de representações visuais, associadas a significados estabelecidos por convenção filosófica (Grécia Antiga, séculos IV a II a. C.), religiosa (Cristianismo dos primeiros, séculos II a IV a. C.) e econômica (interesses metropolitanos durante as Grandes Navegações e o processo de colonização das Américas, do século XV ao XVII), configurando tanto a feitura das imagens quanto a forma de vê-la.

Com efeito, reconhecemos que o racismo possui duas dimensões relacionais que o sustentam no tecido social: uma estrutural; outra, ideossimbólica (Essed, 1991). Ambas as dimensões podem ser vistas com mais clareza e nitidez culturais no Brasil devido ao fato de sua história estar diretamente ligada à exploração do trabalho escravo. O padre Antonil (2011) foi quem desenvolveu uma das primeiras pesquisas sobre tal temática no Brasil, isso ainda no final do século XVII. Ele registrou os achados de sua investigação na obra *Cultura e opulência do Brasil*, no início do século XVIII, em uma primeira edição publicada em 1711. Uma produção

muito conhecida pela historiografia colonial, na qual o autor destacava o quanto a Colônia era dependente do trabalho escravo:

Os escravos são as mãos e os pés do senhor do engenho, porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente. E do modo com que se há com eles, depende tê-los bons ou maus para o serviço (Antonil, 2011, p. 106).

Um fato que perpassa o tempo e se configura como um dado histórico irrefutável: as mãos da população negra construíram o Brasil (Souza, 2021). Uma realidade estrutural que está tão arraigada na sociedade brasileira que até parece ser natural o escravo e seu trabalho compulsório, como se fosse algo orgânico, e não uma aberração das relações humanas, no fato de pessoas terem sido feitas escravas, sendo consideradas como coisas, objeto e propriedade de outrem.

É justamente nesse ponto que atua a dimensão ideológica do racismo, gerando um arcabouço de conceitos, princípios e justificações legais que a tornam aceitável na sociedade. Ela age a fim de conceber mentalidades sociais que naturalizassem essa prática, pois tanto era necessário o uso dessa mão de obra nos diversos empreendimentos coloniais, a princípio, quanto havia se tornado muito lucrativa para os mercadores (aqueles que traziam os escravizados da África), os senhores de terras (engenhos e cafezais preponderantemente) e a própria Coroa portuguesa.

Assim, muitos eram beneficiados com o racismo, menos as pessoas negras que seguiram sendo exploradas nos demais períodos da história do Brasil: Monarquia e República. E, mesmo após ser decretada a sua liberdade, após 13 de maio de 1888; dessa maneira, agora como cidadãs, com iguais direitos a qualquer um dentro do Brasil – continuam sendo tratadas imagetivamente como pessoas inferiores, subalternas e subservientes, pois o conjunto das imagens visuais postas ao longo dos livros didáticos obedecem a essa regularidade.

Ora, não custa lembrar que a sociedade brasileira conviveu mais tempo com o trabalho escravo oficial do que com o livre. Algo que marca, até hoje, profundamente as suas relações laborais. Temos apenas cerca de 135 anos do fim dessa mazela social, que se configura como uma chaga humana tão vil, que nos legou a ideologia nefasta do racismo, presente nas estruturas sociais, de modo que ela regula as múltiplas relações diárias, desde um simples cotidiano (exemplo, as brincadeiras de crianças: “escravos de Jó jogavam caxangá...”) até a

edição das leis (exemplo: “Lei n.º 601/1850” – a Lei de Terras que dificultou a posse dos quinhões de terras pelas pessoas negras).

Esses exemplos informam como o racismo ordena as relações na sociedade brasileira. No primeiro exemplo, relacionado ao cotidiano, podemos perceber que uma simples brincadeira até hoje, terceira década do século XXI, mantém-se viva ludicamente. Trata-se de práticas vis escravocratas, só que em uma aparência de brincadeira, algo aparentemente inofensivo – uma forma de preservar, na próxima geração, algo tão desumano que as crianças cantam, divertindo-se em grupos, perpetuando, dessa maneira, o racismo nas mentes dos imberbes que as cantarolam sem a devida noção. Assim, vão internalizando em suas mentalidades os significados estruturais do racismo sem conseguir vê-lo como mau nem danoso, direcionando a outros negros e à sociedade em geral.

Trabalhos como o de Laranjeira (2018) informam que ao longo de nossa história, as pessoas negras foram alijadas da posse das terras, pois não podiam trabalhar nelas, vez que o negro deveria gerar lucros para seus senhores e, posteriormente, aos seus arrendatários ou patrões, mas não podiam tê-las como suas. Pois essa lei deu ao Estado todas as terras sem registro (devolutas), e as regularizações davam-se mediante compra e registro – algo muito oneroso, de modo que apenas os grandes proprietários tinham condições de assim proceder. Esse ato do então Imperador Dom Pedro II atendeu aos interesses dos grandes latifundiários brancos, que, com a edição da Lei Eusébio de Queirós, também em 1850, viram-se prejudicados na aquisição de novos escravos, já que essa lei proibia o tráfico interno de escravos.

Diante disso, os latifundiários passaram a concentrar mais terras em suas mãos – gerando uma gigantesca massa de pessoas negras sem terras que transitavam por vastidões de terras devolutas desde esse momento, sem a mínima possibilidade de se tornarem seus proprietários e, assim, legarem a possibilidade, a sua próxima geração, de uma melhor condição de vida, pelo menos de ter uma propriedade. Algo improvável para as pessoas negras a partir de 1850.

Notadamente, o Brasil se configurou como um país no qual, historicamente, as pessoas negras não possuem terras em seus nomes; os grandes latifúndios são de posse secular das grandes famílias patriarcais brancas, que, desde o século XVI, exploram-nas de várias formas com a manutenção do trabalho escravo até o fim do século XIX e, posteriormente, com outras formas de exploração, mas sempre mantendo o mesmo grupo como explorado – as pessoas

negras. Tal grupo social se caracteriza como aquele apagado imagetivamente, nos livros didáticos, de quaisquer representações de posse de terras, de propriedades, de formas de famílias, de empreendimentos e de conquistas significativas nas áreas do conhecimento.

Desta forma, o racismo passa a ser reproduzido de uma maneira sistêmica na sociedade, pois cada estrutura dessas produz e reproduz um ato discriminatório que faz com que o racismo continue mantendo sua ordem na sociedade (Almeida, 2019). Essa estrutura social alicerçada em uma base racista é representada por meio das miríades de imagens visuais em seus múltiplos gêneros e modalidades que compõem o bojo de significantes visuais dispostos em livros didáticos.

Sem sobra de dúvida, o Brasil é um país, desde a sua fundação (Souza, 2021), marcado pelo suor e sangue das pessoas negras. Daí decorrem os dilemas do racismo que são profundos na constituição da nação brasileira, cuja estrutura social molda tanto os comportamentos individuais, quanto as demandas institucionais, como um feixe de relações políticas, econômicas e jurídicas que agem simultaneamente no tecido social.

SOBRE AS IMAGENS VISUAIS DE PESSOAS NEGRAS

Quando afirmamos sobre a importância do reconhecimento das imagens visuais como signo, ou seja, como “aquilo que pomos no lugar de outra coisa” (Carlos, 2017, p. 180), é de suma relevância para o entendimento de como as pessoas negras são visualmente representadas. Sabe-se que, desde o século XVI, o recurso visual passou a ser utilizado e reproduzido pelos artistas que chegavam ao Brasil, com a finalidade de registrar as paisagens naturais e seus habitantes nos cotidianos (povos indígenas, africanos e europeus predominantemente os portugueses) em suas idiossincrasias.

Dentre os mais variados registros visuais, interessa-nos, aqui, destacar o caso dos africanos, que chegaram ao Brasil, em meados do século XVI, trazidos à força, nos Tumbeiros, na categoria de escravizados – uma propriedade de outrem, um ser transformado em objeto por seu dominador, um ser não humano, algo que, em si mesmo, já se constitui em um processo de “[...] desumanização para além da cor e da biologia que se produz” (Souza, 2021, p. 175).

Em face desses fatos, os significantes visuais das pessoas negras que passaram a ser feitos, desde então, obedeceram a uma ordem de sentido que relacionam o negro a uma posição de inferioridade, de subalternidade, de submissão e de um modo de representação que

beira a animalização. Partindo desse pressuposto, o recurso da representação visual associou-se à ideologia do racismo.

De início de inspiração biológica, usavam-se as conceituações dessa área de conhecimento para justificar a inferioridade das pessoas negras na sociedade moderna. Em seguida, com o passar do tempo, diante de um conjunto de mudanças científicas, sociais e econômicas, resolveu-se mudar o parâmetro de justificação do racismo do biológico para o campo cultural, entendida como uma instância de delimitação das interações sociais, que tanto sofre mudanças, quanto as provoca na sociedade, por meio de suas mais variadas práticas (economia, religião, ética, estética, ideologia, etc.) (Canclini, 2015).

Os estudos de Souza (2021) ressaltam que esse fenômeno tornou-se evidente no racismo perpetrado contra as pessoas negras capturadas, sequestradas e compradas nas Áfricas, de onde vieram habitantes que foram vituperados e transladados às Américas, em especial ao Brasil, para ser usados como mão de obra nos latifúndios, na produção monocultora (a cana-de-açúcar, em larga escala no período colonial e, nesse mesmo período histórico, só que em pequena escala, o algodão, o tabaco, o cacau e o algodão; e, por fim, na produção de café, o principal produto do período republicano), voltada para atender as demandas do mercado externo. Assim, essa relação histórica do racismo se constitui um produto cultural da classe dominante europeia, relacionado ao empreendimento das Grandes Navegações.

Em razão das condições desumanas às quais as pessoas negras foram submetidas, encontra-se, na história do Brasil, uma rica iconografia composta por um conjunto de imagens visuais que foram usadas para erigir o imaginário cultural acerca das pessoas negras. Visualidades que se tornaram responsáveis por construir uma memória repleta do que seriam os acontecimentos que nos marcaram culturalmente sobre essa questão, assim como sobre mitos prováveis e heróis que não deveriam ser esquecidos. Assim, foi se delineando a história do Brasil. Uma história a ser contada no cotidiano e ensinada nas escolas pelos rincões do Brasil, desde a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1837, que se tornaria o grande responsável por “construir a genealogia nacional, no sentido de dar uma identidade da nação brasileira” (Abud, 2019, p. 30).

Em suma, o conjunto de representações visuais a respeito das pessoas negras do país serviram de base para que inúmeros artistas construíssem a memória social coletiva dessas pessoas, que, similar a uma grande colcha de retalhos, foi sendo tecida e sedimentada, ao longo

dos anos. Um saber icônico, registrado, transmitido e aprendido mediante narrativas orais e impressas, a exemplo das contadas e ensinadas pedagogicamente nos artefatos culturais dos livros didáticos.

Com efeito, os signos visuais dessa iconografia foram fundamentais pela contação de uma história que interessava aos grupos e às classes dominantes dos diferentes momentos de nossa história brasileira, cujo fim seria o de cristalizar suas posições de poder, de dominação em relação à pessoa negra. Por isso mesmo, sempre sub-representadas, inferiorizadas, desqualificadas como dominadas, vencidas e sem direito de contar sua história a seu modo.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E LIVRO DIDÁTICO

A educação é um fenômeno estritamente humano, por isso, é intencional, propositiva, ideológica, cultural e histórica (Saviani, 2015). Sendo assim, ela cumpre a função de socializar os indivíduos de acordo com os valores e saberes julgados essenciais em seu tempo, constituindo-a em uma prática social que delimita e prescreve o que deve ser conservado e reproduzido em uma determinada sociedade.

Esse modo de existência da educação, enquanto uma prática social particular, faz dela uma maneira de as gerações passadas agirem sobre as novas e deixarem os seus legados. Um modo de contribuir para a formação dos alicerces socioculturais, julgados necessários; dos saberes considerados consagrados, válidos e importantes de serem conservados hodiernamente à presente geração, que seja mister se apropriado pelas novas gerações. Isso se impõe como um imperativo social.

Nesse sentido, a escola seria um dos espaços sociais de aprendizagem do legado cultural que se deseja conservar e reproduzir. Um lugar, por isso mesmo, de encontro de mundos. Onde os costumes, modos e crenças vão abalroar-se e configurar-se como material de dialéticas, diálogos, dificuldades, superações e aceitação. Algo muito importante e salutar para que os saberes possam ser compartilhados, socializados. Especificidade que a escola possui, que a torna uma instituição insubstituível na contemporaneidade, vez que, nele, os alunos e as alunas podem ter acesso a saberes elaborados, relacionando-se uns com os outros, reconhecendo a diferença e o totalmente diferente e aprendendo a conviver e desenvolver habilidades essenciais ao mundo atual da democracia e da diversidade.

Enquanto uma instituição moderna, ela carrega as idiosincrasias de sua época, tais

como conhecimento, ser humano e verdades universais. Um arcabouço estruturador desse mundo, que molda a forma como as múltiplas relações econômicas, sociais, culturais e de educação são tecidas. Algo que encontra assento, de modo diferente, no mundo contemporâneo, já que a contemporaneidade da educação escolar possui um conjunto de demandas distintas das que havia na modernidade.

Logo, podemos identificar que muitos dos paradigmas que atravessaram os séculos nessa instituição devam ser repensados, revistos e reelaborados para que atendam as demandas da atualidade. Por exemplo: a relação ensino-aprendizado que tem sua base na linguagem verbal, o logocentrismo – a centralidade na palavra escrita e falada, uma predominância na escola que vem desde os seus primórdios.

A relação de aprendizagem logocêntrica escolar ocorre em detrimento das demais linguagens, que possuem sua importância própria no desenvolvimento holístico dos saberes aprendidos. Prática de ensinar e aprender que há séculos vem sendo feita assim. Sobre isso, lembra-nos Carlos (2006, p. 88) que, “embora pareça algo atual, o uso de imagens como mediação do conhecimento e da comunicabilidade estabelecida entre os homens não é um fenômeno recente. Ele, na verdade, é anterior ao advento da própria escrita”.

Algo usado por inúmeras civilizações muito antigas que desenvolveram essa forma de linguagem ao longo de sua história e que foi tão bem usada pela Igreja Católica durante toda a Idade Média, em suas capelas, igrejas, abadias e catedrais com afrescos nas paredes e nos tetos que permitiam, assim, comunicar a sua fé de uma forma inteira e completa a mentes e corações – pois as imagens visuais geram tanto entendimento quanto emoções. As missas eram muito mais que uma homilia realizada pelos padres, visto que o espaço interior dessas igrejas se configurava em verdadeiros suportes imagéticos para serem vistos, lidos e entendidos. Deste modo, os significantes visuais são internalizados gerando significados formativos da fé católica diante do que ali está posto.

Vê-se, entretanto, que, há algum tempo, ou melhor, desde o início do século XX, as imagens visuais passaram a ganhar mais espaço e visibilidade (Dondis, 2007; Santaella, 2015; Carlos, 2010; Borges, 2011). Em meados do mesmo século, elas já permeavam múltiplos espaços, estabelecendo-se nos mais variados ambientes e mídias de exposição com um objetivo elementar de servir de um meio potente de comunicação de uma forma completa. Partindo do pressuposto de que a imagem visual é um potente meio de comunicação, de que

proporciona uma mediação muito eficaz de saberes por meio de seus significantes visuais, é fácil entender sua importância na atualidade e o desejo de se debruçar sobre ela, a fim de analisar e conhecer seu *modus operandi*.

Com efeito, é muito comum vermos, cotidianamente, miríades de imagens visuais nos impressos, tais como: jornais, revistas e, mais recentemente, com um uso intenso nos livros didáticos que têm se tornado um espaço de exposição e de uso desses significantes nas mais variadas modalidades, sempre com um fim pedagógico. Isso evidencia que a escola, como uma instituição secular, apresenta algumas fissuras em suas estruturas basilares, sendo necessário haver reformas, manutenções e reconstruções daquilo que se encontra aos escombros e ainda sobrou, mas que já não se sustenta mais na presente era.

É necessário construir novamente, porém sob outras estruturas, algo que dê a sustentação vital às próximas gerações com os conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento dos sujeitos sociais que passam por ela. Há uma profunda angústia naqueles que fazem parte da escola, quer seja a comunidade intramuros (professores, gestores, diretores, supervisores, apoios e os demais), a comunidade extramuros (famílias, comunidade na qual a escola está instalada, forças de segurança e autoridades constituídas) e o alunado (por quem e para quem tudo é feito na escola).

Todos vivenciam essa inquietude. Uma sensação de anacronismo. Os professores trabalham arduamente para formar os alunos, os pais deixam seus filhos e filhas na escola com a esperança da sua formação, e os alunos – sobre quem e para quem tudo é planejado – possuem as características específicas de seu tempo. Um tempo aligeirado, tecnológico, imagético e de ultra velocidade, no qual, pela primeira vez na história da humanidade, há a possibilidade de se ter toda a informação desejada em suas mãos, com apenas um clique num determinado ícone. Uma ferramenta potente de pesquisa do que se quer achar. Mas isso não é conhecimento, pois este se constitui em algo mais elaborado, com um método e uma aplicação específica.

É mister haver quem elabore essa informação com confiabilidade, dando a ela o saber necessário, a fim de transformá-la em um conhecimento válido e reconhecível como tal. E, assim que essa cognição seja posta em um suporte confiável de exposição de saberes, os sujeitos sociais do aprendizado podem consultar, estudar, apropriando-se, com segurança, desses saberes que estão ali postos. Esse suporte na exposição dos saberes consagrados e

considerados válidos se constituíram, ao longo do tempo, nos livros didáticos, que, de uma maneira geral, cumpre esse quesito, como assevera Pugliesi (2020, p. 88): “[...] o livro didático aos poucos vai sendo consolidado como o principal instrumento de transmissão de saberes sistematizados nos meios educativos nacional. É, portanto um artefato cultural que carrega a episteme de seu tempo [...]”.

Com efeito, o livro didático ocupa um lugar imprescindível no âmbito da escola (Bittencourt, 2008; Munakata, 2012). Em certa medida, pode-se dizer que ele se configura, ao mesmo tempo, em três perspectiva, a saber: como ente curricular, ferramenta didático-pedagógica e um documento histórico-imagético. De acordo com a primeira perspectiva, o livro didático representa a materialização do currículo vigente, enfim, aquilo foi elaborado e determinado como saberes essenciais, que precisam ser desenvolvidos para que os sujeitos sociais do aprendizado possam desenvolver-se profissionalmente e avançar em seu processo de cidadania.

Desta forma, essa perspectiva é comparável a uma senda que precisa ser percorrida para se chegar a um determinado lugar. E esse percurso é dividido em etapas, e cada uma delas possui seu desafio e grau de dificuldade que todo caminhante precisa trilhar. Mas, ao fim de cada etapa, há o êxito da conquista – o direito de avançar para mais um percurso que apresenta novas dificuldades e desafios a serem superados. E, assim, os sujeitos sociais do aprendizado seguem em frente, em sua formação, com os docentes cuidando para que eles não se cansem demasiado ou se percam pelo caminho que foi proposto no currículo vigente.

Na segunda perspectiva, o livro didático, como ferramenta didático-pedagógica, faz uso de várias metodologias para que os diversos assuntos postos nos livros didáticos possam ser significativos aos sujeitos sociais do aprendizado. Que aquilo que está ali posto possa ser trabalhado com uma finalidade específica – ser propositivo, dando, assim, às sinalizações do caminho um sentido de direção a ser percorrido, tornando relevantes os conhecimentos com os quais cada sujeito irá se deparar nesse percurso e conduzindo, por meio do processo de aprendizado, ao lugar que se espera chegar – sua formação.

Por fim, o livro didático também se constitui como um documento histórico-imagético, pois, sendo ele esse duplo, logo traz em suas páginas aquilo que os alemães definem

como *Zeitgeist*². Enfim, tudo que está permeando o pensamento de uma época, aquilo que é expresso por meio das palavras, das músicas, das artes e de toda uma imagética que circula nos meios físicos e virtuais. Assim, podemos dizer que há “um traço relevante da cultura contemporânea reside no uso da imagem a um só tempo como representação do conhecimento e como mediação da relação comunicativa fincada entre os sujeitos sociais” (Carlos, 2006, p. 87).

A partir dessa leitura, define-se o que é válido ser ensinado, aquilo que geralmente é definido em meio aos embates de ordens. Uma vez que o livro didático se constitui nesse lugar de disputas discursivas, levando-se sempre em conta que mundo queremos ou precisamos formar.

O livro didático é esse lugar material e plausível em que as intencionalidades políticas, ideológicas, econômicas, filosóficas, históricas, religiosas e culturais dos grupos detentores do poder atual estão postas, a fim de serem instrumentos de formação e regulação das mentalidades dos cidadãos que se querem engendrar em uma concepção plural ou singular. Nesse sentido, a imagem visual se constitui como um “[...] dispositivo de aprendizagem do conhecimento escolar” (Carlos, 2006, p. 87).

Destarte o processo educacional desenvolve-se nessa intencionalidade como um duplo: “educação enquanto ato político, enquanto ato de conhecimento” (Freire; Guimarães, 2013, p. 51). Isto posto, compreendemos o livro didático como um documento histórico-imagético de seu tempo, que traz impresso, em suas páginas, as marcas da história, aquilo que é considerado válido do conhecimento, importante para ser aprendido e imprescindível possuir como habilidade para enfrentar os problemas do contexto espaço-temporal da atualidade, uma vez que se configura como esse constructo cultural voltado especificamente para o ensino.

PROBLEMATIZANDO O RACISMO NO LIVRO DIDÁTICO

Significantes visuais, distribuídos ao longo dos assuntos trabalhados em livros didáticos, apresentam a estudantes, de uma maneira geral, e a negros, em particular, imagens visuais que enfatizam o corpo negro: nos homens – braços e pernas com traços de força

² Termo alemão que representa o espírito do tempo. A forma como a sociedade de determinada época pensa e se expressa. Cf. (Muniz *et al.*, 2018).

(escravos da lide); pescoços grossos indicando serem eles resistentes ao ofício de carregar coisas sobre a cabeça (geralmente, eram os escravos de ganho); pés chatos e descalços (símbolo do ser escravo); mãos grandes e sempre apegadas a alguma ferramenta de trabalho, demonstrando uma ligação e aptidão nata aos trabalhos manuais (escravos urbanos desempenhando algum serviço); lábios muito grossos e rústicos (característica física dominante nas imagens), e, na grande maioria das imagens, os homens estão em uma posição curvada, de servidão, prestando algum serviço a um senhor branco ou em alguma atividade que requeria força bruta – por isso, os músculos eram realçados nas representações visuais (Pugliesi, 2020).

Já as mulheres negras são representadas em duas relações imagéticas: a do lar, vestidas com roupas que as caracterizavam como escravas domésticas, expressando sua distinção social de inferioridade; sua posição corporal sempre é de servidão. Nessa relação, estão executando algum serviço para uma mulher branca dentro da Casa-grande³; em muitas das imagens, as mulheres negras são retratadas sentadas aos pés das mulheres brancas, as *sinhazinhas*.

Vale destacar que essas mulheres negras que servem no interior das casas patriarcais trazem, em si mesmas, uma coloração mais tênue em seu tom de preto, elas estão postas sempre em um plano imagético inferior; em outras relações, estão posicionadas lateralmente na imagem, que, nesse último caso, é quando há crianças brancas no enquadramento, e elas estão junto a essas crianças, brincando, cuidando, acompanhando, enfim, exercendo alguma relação servil.

A relação de sensualidade é composta por um conjunto de imagens visuais que retratam duas partes dos corpos dessas mulheres, em específico: a cintura e as nádegas – um realce do imaginário sexual, social e coletivo brasileiro, imageticamente representado pelo foco dado a essas partes dos corpos negros femininos. Algo que foi sendo tecido ao longo do tempo por meio de um conjunto de visualidades da história do Brasil.

Assim, foi sendo construída uma iconografia própria do cotidiano social patriarcal que seguiu sendo usada ao longo do tempo nos inúmeros livros didáticos que foram editados, a fim de manter a ordem racista estabelecida ainda no período colonial, no qual as imagens visuais

³ Expressão consagrada por Gilberto Freyre, na obra: *Casa-grande & senzala* (2003). Pois, nessa obra, o autor discorre sobre as várias relações que se mantinham entre os lugares dos brancos e dos negros. E a Casa-Grande era o recanto de servidão doméstica, no qual as escravas domésticas em sua maioria serviam as suas senhoras, “as *sinhazinhas*” em vários afazeres. Cf. (Freyre, 2003).

servem como evidência icônica dessa construção cultural e ideológica (Souza, 2021; Silva, 2016; Rosemberg et. al, 2003; Oza, 2017).

Essa relação alcançou seu ápice imagético nas festividades carnavalescas com a exposição visual de muitas mulheres, sendo dada mais evidência às mulheres negras, chamadas pejorativamente de mulatas – nome que as associa a um animal de carga, a mula, altamente resistente ao serviço de carregamento de peso nos lombos, mas que não tem em si mesma nenhuma beleza. Assim sendo, identificamos, nessa palavra, tanto um conceito do que é (e para que serve) quanto um significado imagético em sua expressividade visual.

Dessa forma, essa expressão é usada para denominar as mulheres negras que, geralmente, nas festividades culturais de massa, logo são identificadas pela ênfase visual que receberam. Por exemplo: as sambistas das escolas carnavalescas cariocas que desfilam na Sapucaí. Uma das características dessas mulheres durante essa festividade é terem seus corpos evidenciados, principalmente sua cintura (quanto mais fina mais destaque, principalmente pelos adereços que demarcam sua pequena circunferência) e suas nádegas (quanto mais volumosas, empinadas e torneadas forem, mais destaque é dado, o que se pode perceber pela forma como é exposta).

Há nisso uma relação iconográfica e histórica que vem muito antes de essa festividade tradicional da cultura brasileira ser uma data fixa no calendário do país e atrair multidões em seus dias de pândega. Pois o imaginário social da sensualidade da mulher negra é manifesto nas obras de inúmeros artistas que pintaram a população do Brasil desde sua colonização – dando mais visibilidade às relações imagéticas de sensualidade, conforme podemos constatar através das imagens visuais postas e distribuídas ao longo dos livros didáticos.

Essa relação visual de sensualidade das mulheres negras vem desde as pinturas do período colonial até as imagens fotográficas contemporâneas que registram as festividades populares do Brasil – sendo o Carnaval a principal delas, com destaque visual aos corpos das mulheres negras. Uma regularidade identificada e mapeada arqueologicamente.

Destarte, essa relação de sensualidade segue moldando a forma pela qual as mulheres com essas mesmas características físico-visuais são identificadas, percebidas e categorizadas, obedecendo a uma ordem sensual em sua representatividade que circula em

vários meios, até nos impressos – os livros didáticos que trazem algumas das imagens dessas mulheres demonstrando uma profunda alegria (sempre sorrindo) e prazer (semblantes com olhos semicerrados e bocas com leves mordidas laterais nos lábios (Pugliesi, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, reconhecemos o racismo como ideologia que molda o pensamento e configura as ações das pessoas, perpassa o tempo mantendo a exploração das pessoas negras. Um dos aspectos de mudança é a forma de justificar a inferiorização dessas pessoas, que ora se dão por pressupostos científicos, ora por razões culturais – ambos com argumentos que justificam tal superioridade branca em detrimento da inferioridade negra.

Dessa forma, o racismo vai sendo estruturado nas mentalidades dos sujeitos sociais ao longo do tempo histórico por meio das imagens visuais que vão sendo usadas nos livros didáticos, obedecendo à regra de inferioridade das pessoas negras.

O que muda nessa relação são as estratégias de uso dessa ideologia nefasta no presente século. Uma vez que, em específico, a característica mais central do racismo brasileiro sempre foi a sua negação enquanto estruturava as relações sociais e econômicas. Nas Terras Tupiniquins, o racismo é velado. Assim, ele pode operar com seus significantes, criando uma aparência tênue de subterfúgios e máscaras de emancipação, mas, na verdade, o seu significado é histórico. Desta forma, ele “[...] comanda toda a lógica da sociedade e das classes sociais em luta” (Souza, 2021, p. 205).

Com efeito, o racismo atua de uma maneira sistêmica na estrutura social por meio de um conjunto de valores corporificados nas instituições que servem para manter o *status quo* dominante. Desse modo, realiza uma ação histórica que coopta mentes e corações por meio de representações, sentidos e significados, os quais podem ser identificados na disposição de variadas modalidades de imagens visuais das pessoas negras usadas em livros didáticos – servindo de instância visual com a finalidade de criar uma memória simbólica estrutural racista.

Algo que contribui para a manutenção dessa ideologia que inferioriza, marginaliza, animaliza e segrega o outro por sua cor, criando uma sub-raça social, algo que vem desde o século XVI e se mantém tão vivo nos dias atuais quanto nos primórdios de seu desenvolvimento, pois “[...] o racismo opera através das relações culturais e sociais” (Rosemberg; Bazilli; Da Silva, 2003, p. 128).

Lamentavelmente, verifica-se, ainda, nos livros didáticos, a exemplo dos utilizados no Ensino Médio, uma regularidade na interdição imagética das pessoas negras como se não fossem capazes de produzir ou desfrutar dessas relações de posse em uma sociedade capitalista, restando-lhes apenas imagens visuais de triunfo nas áreas dos esportes e das artes. Um fato visual que é distribuído ao longo da exposição visual nos mais diversos assuntos de distintos livros didáticos. Notoriedade de pessoas negras postas em evidência por meio de imagens visuais, fixando uma relação significante-significado de superação de seus limites e de conquista.

O fato de a imagem ser integrada à cultura contemporânea, guardando e carregando um conjunto de sentidos e significados que afetam diretamente a subjetividade e o modo como as pessoas lidam a respeito da questão racial da nossa sociedade, faz com que ela seja empregada como um dispositivo de circulação de saberes, informações, visões de mundo, práticas e modos de vida da cultura contemporânea, tornando-se necessário problematizá-las de modo crítico, isto é, fazer, a um só tempo, um exame acurado de seus conteúdos e formas, de seus gêneros e usos, enfim, de suas possibilidades iconográficas como uma espécie de artefato cultural visual capaz de servir como fonte e mediação de uma variedade de interesses e propósitos.

Assim sendo, parece-nos imprescindível um posicionamento crítico frente à imagem visual sobre as pessoas negras, não somente nas mídias, mas também nos impressos, a exemplo do livro didático. Em outras palavras, urge a necessidade de uma pedagogia crítica da visualidade antirracista.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOUR, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed., 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2019, p. 28-41.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismos estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil: por suas drogas e minas**. V. 160. Brasília: Edições do Senado Federal, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e saber escolar 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

- BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & Fotografia**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 1º ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016a.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 2º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016b.
- BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 3º Ano. 2. ed. São Paulo: FTD, 2016c.
- CARLOS, Erenildo João. O emprego da imagem no contexto do livro didático de Língua Portuguesa. **Temas em Educação**, v. 15, p. 87-100, 2006.
- CARLOS, Erenildo João. Introdução: por uma pedagogia crítica da visualidade. In: Erenildo João Carlos. (Org.). **Por uma pedagogia crítica da visualidade**. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, p. 11-25.
- CARLOS, Erenildo João. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dialectus**, v. 11, p. 176-191, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/32649>>. Acesso em: 05 ago. 2023.
- CLANCLINI, Nestor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: Mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.
- COSTA, Daniele da Silva; PANTOJA, Rayane Corrêa; ABREU, Waldir Ferreira de. Relações étnico-raciais: o pensamento decolonial e a prática pedagógica para uma educação antirracista. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 1, p. p.111–138, 29 Mar. 2021. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/16509>>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- DONDIS, Donis A. Caráter e conteúdo do Alfabetismo visual/Alfabetismo visual: como e por quê? In: **Sintaxe da linguagem visual**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 5-29; 227-232.
- ESSED, P. **Understanding everyday racism**: interdisciplinary theory. Londres: Sage, 1991.
- Estado, autores e livros didáticos de História: tensões entre racismo e antirracismo. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193473>. Acesso em: 08 mar. 2023.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. ed. rev. São Paulo: Global, 2003.
- LARANJEIRA, Raymundo. **O negro e a terra no Brasil**. São Paulo: LTr, 2018. Disponível em: <<http://www.ltr.com.br/loja/folheie/6071.pdf>>. Acesso em: 08 mar. 2023.
- MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático**: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas: SBHE, v. 12, n. 30, 2012, p. 179-197.
- MUNIZ, Ângelo Henrique Alves *et al.* Estudo do Zeitgeist em registro usando mineração de dados em redes sociais. **Revista Gestão em Foco** – Edição N. 10. Ano: 2018. Disponível em: [Revista Educação e Emancipação, São Luís/MA, v. 17, n. 2, maio/ago.2024
!\[\]\(73f89cbf99cafcdc082598e6875dcda7_img.jpg\) <https://doi.org/10.18764/2358-4319v17n2.2024.25> !\[\]\(42557e289bf9d4fde04d38f5b8cb07d3_img.jpg\) 2358-4319](https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/12/037-ESTUDO-</p></div><div data-bbox=)

DO-ZEITGEIST-EM-REGISTRO-USANDO-MINERA%C3%87%C3%83O-DE-DADOS-EM-REDES-SOCIAIS.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

NETO, Mário Sérgio Mathias. **Ensino e Historicidade Africana no Sistema Educacional Brasileiro**: livro didático, racismo e a Lei 10.639/03. Disponível em: <https://repositorio.uema.br/handle/123456789/1383>. Acesso em: 08 mar. 2023.

NETO, Mário Sérgio Mathias. **Escola e racismo**: uma abordagem discursiva sobre livros didáticos de história. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/9935/UFF%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20M%C3%A1rio%20S%C3%A9rgio%20Mathias%20Netto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 mar. 2023.

OZA, Luciano Magela. Abordagens do Racismo em Livros Didáticos de História (2008-2011). **Educ. Real**. [online]. 2017, vol.42, n.1, pp.13-34. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623661124>. Acesso em: 08 mar. 2023.

PUGLIESI, Eduardo Jorges; CARLOS, Erenildo João. O imaginário social cristalizado na história pelas imagens visuais. **ESPACIALIDADES**, v. 18, p. 307-331, 2022.

PUGLIESI, Eduardo Jorges. **A ordem do discurso da imagem visual no livro didático de história do ensino médio na rede estadual da Paraíba**. 2020. Orientador: Erenildo João Carlos. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

RATTOVA, Sidriana Scheffer. A recursividade como propriedade única e universal da faculdade da linguagem. **Linguagem em Foco**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE V. 6, N. 1, ano 2014. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1928>. Acesso em: 29 abr. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; DA SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Dw9cqWcCzcddHVZjv3TnYGt/>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. 1. ed. São Paulo: Iluminuras, 1997 – 9. Reimp., 2015.

SENA, Rosiane da Costa. Racismo, livro didático e a lei 10.639/03: **um diálogo necessário sobre a representação do negro no livro didático de história do ensino fundamental**. 2013. (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/34904>. Acesso em: 08 mar. 2023.

SILVA, P. V. B. da. (2016). Racismo discursivo e avaliações do programa nacional de livros didáticos. **InterMeio**: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS, 12(24). Recuperado de <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2553>.

Saviani, D. (2015). Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, 7(1), 286–293. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil** [recurso eletrônico]. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOUZA, Sidnei Marinho de. **Novas iconografias no livro didático de História: análise e recepção do racismo e antirracismo imagético por jovens do ensino médio.** 2021. 363 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2021.

Recebido em: *Junho/2023.*

Aprovado em: *Janeiro/2024.*