



IMAGENS VISUAIS, RACISMO E LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES PONTUAIS

VISUAL IMAGES, RACISM AND TEXTBOOKS: SPECIFIC REFLECTIONS

Erenildo João Carlos¹

Universidade Federal da Paraíba

Eduardo Jorge Pugliesi²

Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB

RESUMO

Esse texto problematiza o nexos entre imagem visual, racismo e livro didático. Em razão da imagem ser uma das dimensões da cultura visual contemporânea e do racismo ser um acontecimento estrutural na sociedade brasileira, o estudo ressalta a relevância de se investigar o nexos entre imagem visual e racismo no espaço escolar, recorrendo ao livro didático com fonte da reflexão, vez que ele é um recurso pedagógico escolar mediador da prática docente de ensinar e discente de aprender, que acompanha o fazer profissional do professor e formativa do estudante ao longo de todo processo de escolarização. Nesse sentido, baseando-se no pressuposto de que o racismo atravessa histórica e estruturalmente as relações sociais brasileiras, assim como na hipótese de o livro didático conter imagens visuais racistas, a reflexão realizada no presente texto, alinha-se ao cuidado pedagógico de se ter uma postura crítica em face da questão em tela.

Palavras-chave: Racismo. Educação escolar. Imagem visual. Livro didático.

1 INTRODUÇÃO

A experiência nos informa que a questão da imagem se põe na sociedade contemporânea como um fato irrefutável. Imagens de todos os tipos e gêneros capturam, no cotidiano, o nosso olhar, sobretudo, de um olho e de uma visão, motivados a ver o

¹ Pedagogo, 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. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Discurso e Imagem Visual na Educação – GEPDIVE. E-mail: erenildojc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7272-2748>.

² Doutor em Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2023); Mestre em Educação – UFPB (2020); Especialista em História do Nordeste – UNICAP (2015); Graduado em História – UNICAP (2011); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação – GEPDIVE; E-mail: eduardo.pugliesi@estudantes.ufpb.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1780-7244>.

que circula no espaço quadricular das telas: televisão, cinema, computador, tablets e celulares. Lugares digitais que convivem com os territórios de impressos antigos e atuais, cuja textualidade e escrita marcam, graficamente, as páginas brancas de papéis que ganham o formato de artefatos culturais gráfico-visuais, a exemplo dos gêneros jornais, revistas, panfletos e livros.

Com efeito, no caldo dessa cultura, encontra-se a presença pujante e intensa, diversa e estética de imagens animadas e fixas, cuja existência empírica e factual delinea uma região específica, designada de cultura visual. Visualidades que se insinuam como signos, cujos modos próprios de ser guardam, em suas formas e seus conteúdos, um mundo de informações codificadas visualmente.

Nesse contexto sociocultural, o signo-imagem figura como um artefato visual que sensualiza telas e impressos, codificando e representando saberes; memorizando e estetizando acontecimentos e narrativas; desenhando visualmente valores e crenças, concepções de mundo e ideologias políticas; capilarizando o mundo e seus modos de vida; insinuando e incitando verdades, desejos, medos, gostos, modas, estilos, festas, vidas, mortes, fantasias, guerras, afetos, ódios, amores, percepções, estereótipos e preconceitos.

O presente texto objetiva refletir sobre algumas dessas questões que a irrefutabilidade da presença visual de nossa cultura suscita. Referimo-nos, aqui, ao feixe de relações específicas, presentes no nexos entre imagens e racismo, registrados visualmente no artefato cultural do livro didático (LD).

É no seio desse nexos que nos situamos, trazendo à baila a pontualidade de algumas questões de cunho pedagógico³, região do pensar/fazer, do pesquisar/intervir, que tem sua centralidade do fenômeno educativo e suas diferentes maneiras de ser e estar nos mais diversos e distintos espaços sociais e históricos, onde ocorrem práticas de ensino e de aprendizagem. No caso desse escrito, vale esclarecer que, ao dizermos pedagógico, inserimo-nos e assentamo-nos no rastro de uma série de estudos, reflexões,

³ Sobre a questão pedagógica, sugerimos a leitura do Artigo escrito por Carlos e Vicente-Carlos (2021), intitulado *Investigando a questão pedagógica à luz da análise arqueológica do discurso – AAD*, no qual esse assunto é problematizado de modo minucioso.



análises, produções e investigações empreendidos no e pelo Grupo de Pesquisa Discurso e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE)⁴ sobre a problemática do nexo entre educação e imagem visual, codificada na rubrica Pedagogia Crítica da Visualidade (PCV).

2 ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Sabe-se que o livro didático (LD) ocupa um lugar relevante, ao lado de outros artefatos culturais, produzidos pela inventividade humana. O cotidiano da educação escolar é nossa testemunha disso. Enquanto artefato pedagógico, o LD carrega a episteme de sua época, registrando e pondo em circulação o que é considerado válido na temporalidade e na espacialidade própria do contexto sócio-histórico em que se encontra imerso.

Certamente, o LD aparece no cenário da educação brasileira como um tema recorrente, vez que, em uma sociedade letrada, ele se constitui como algo fundamental para o processo de ensino-aprendizagem escolar. Com efeito, são muitas as facetas que podem ser erigidas e pensadas sobre ele. No caso deste texto, interessa-nos abordar a especificidade de uma questão que se situa no espaço estrito do nexo entre imagens, racismo e LD. Para tanto, iniciaremos tocando em alguns pontos, relacionados ao LD que, ao nosso sentir, ajuda-nos a refletir acerca da referida questão.

Em primeiro lugar, reforçamos o entendimento de que o LD se configura como um artefato cultural pedagógico muito importante na história da escolarização brasileira⁵, pois ele cumpre a função pedagógica de mediação da prática de ensinar e de aprender distintos tipos de saberes historicamente elaborados de diferentes assuntos, objetos, acontecimentos, processos naturais e culturais. Saberes indispensáveis ao viver,

⁴ O GEPDIVE é vinculado à Linha de Pesquisa Estudos Culturais da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Seu líder é o Professor Doutor Erenildo João Carlos, lotado no Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da UFPB.

⁵ Tendo em vista aprofundar a questão do livro e do livro didático, sugerimos a leitura do artigo de Carlos e Vicente-Carlos (2013), *Considerações sobre o aparecimento do livro didático da educação de jovens e adultos no Brasil*, no qual refletimos sobre a diferença entre eles e, sobretudo, sobre a especificidade do caráter didático-pedagógico do livro.



conviver e ser de indivíduos e coletividades. Saberes exigidos pela sociedade atual e proporcionados pelos avanços das ciências sociais, humanas, naturais e da saúde. Saberes que, por isso mesmo, tornaram-se direitos de todos os/as brasileiros/as ao exercício pleno da cidadania.

Em segundo lugar e em razão do exposto anteriormente, o emprego do LD, em larga escala, indica, de certo modo, um grau significativo de confiabilidade a respeito de diversas coisas escritas e divulgadas acerca da vida, da natureza, da sociedade, da história, da saúde, do mundo. Isso faz do LD um lugar, onde se registra e se difunde uma série de informações, consideradas válidas e legítimas, dignas de serem ensinadas e aprendidas na escola. Assim, por seu intermédio, o saber elaborado chega à população, independente da origem social, do gênero, da raça, da etnia, da crença, das condições familiares de cada pessoa e cidadão.

Em terceiro lugar, o LD se apresenta como um artefato cultural pedagógico por meio do qual se colocam em circulação intencionalidades dos mais diferentes tipos, tais como políticas, ideológicas, econômicas, filosóficas, históricas, religiosas e culturais. Bem intencionadas ou não, elas são concebidas, predominantemente, pelos grupos detentores do poder, a fim de serem instrumentos de formação e de regulação de mentalidades engendradas na direção dominante de uma concepção plural e/ou singular de mundo.

Em quarto lugar, vale destacar que, nesse início de terceira década do século XXI, mesmo diante de inúmeras inovações tecnológicas utilizadas na área da educação, em meio a outros equipamentos modernos, empregados como recursos didáticos mediadores do acesso ao saber elaborado, o LD continua sendo um artefato cultural pedagógico popular, presente na escola brasileira. Fator relevante, sobretudo, quando, em uma sociedade desigual, as tecnologias acabam, contraditoriamente, tolhendo o direito de acesso ao saber e de seus usos cotidianos, de grande parte do alunado, oriundo de famílias menos favorecidas. O que prejudica, significativamente, tanto o acesso ao saber elaborado quanto o desenvolvimento de habilidades e de competências relativas à compreensão, à análise e à interpretação de textos, subscritas nas normas educacionais,



a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Interdições tecnológicas que ocorrem, sobretudo, quando se reconhece a existência do

[...] abismo que já separava as classes sociais foi ampliado e as relações de poder evidenciada pelas ordens econômicas passaram a ser ainda mais determinantes, devido à “miserificação” nesse novo contexto mundial – principalmente no Brasil, – um dos países mais desiguais do mundo⁶ (Pugliesi, 2021, p. 3).

Com efeito, não são poucos os casos em que, devido à carência e à fragilidade social da maioria da população, o LD chega a ser a única fonte de conhecimento elaborado, ao qual o alunado pobre tem acesso regular e sistematicamente, ao longo de sua formação escolar. No universo educacional brasileiro, enquanto artefato cultural pedagógico⁷, o LD foi instaurado como uma espécie de critério de qualidade do que se ensina, em razão de ser o “principal instrumento de trabalho dos professores e alunos, como depositário dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares” (Carlos; Vicente, 2013, p. 37).

Em quinto lugar, pelas razões anteriores, o LD se tornou objeto de interesse, de disputa e de embates ideopolíticos. Nesse sentido, em razão de o LD ser um artefato de registro sociocultural e de circulação de diferentes cosmovisões, sobre ele incidem jogos de poder social, em que vários grupos socioculturais antagônicos concorrem, barganhando e usando suas influências econômicas e políticas, a fim de demarcar suas posições a respeito do tipo de mentalidade que deveria ser forjada, desde a infância, nos milhares de alunos/as brasileiros/as, em processo de formação e escolarização.

Em sexto lugar, em razão do exposto, os poderes político-econômicos vigentes buscam regular os processos editoriais, de distribuição, de aquisição e uso das escolas oficiais federais, estaduais e municipais, bem como das escolas particulares, mediante a elaboração de leis, que orientam a feitura do LD por meio de parâmetros, diretrizes e atos legais. Exemplo disso foi a edição do PNL-2021 (Brasil, 2020) que veio coroar o

⁶ Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/multidominio/condicoes-de-vida-desigualdade-e-pobreza.html>. Acesso em: 12 jan. 2023.

⁷ Sobre a questão do nexa entre livro didático e imagem visual, ler o artigo de Lima e Carlos (2015), intitulado *Discurso visual, livro didático e a Educação de Jovens e Adultos*.

processo de mudanças nas estruturas da Educação Básica (EB). Iniciada na última década do século XX, ela segue a todo vapor no século XXI. Agora, com uma atenção voltada para a etapa do Ensino Médio (EM), etapa da escolarização que sofre, em sua configuração curricular, uma série de mudanças drásticas. Uma parte dessas modificações se materializara no LD, a partir do PNLD-2021 (Brasil, 2020), que, na prática, segue as orientações das políticas educacionais vigentes.

Em sétimo lugar, o fato de o LD ser uma espécie de artefato cultural pedagógico, com a feição de documento histórico, carrega, em suas páginas, a historicidade dos saberes constitutivos da sociedade. Em seu bojo, ele guarda um conjunto de imagens que representam, visualmente, as concepções de mundo⁸ consideradas legítimas, a respeito de diferentes temas, a exemplo de assuntos relacionados às pessoas negras. Imagens que se articulam à escrita, tendo em vista mediar, didaticamente, o ensinar docente e o aprender discente, a respeito de conteúdos programáticos, reproduzidos na escola e por ela.

Precisamente pelo exposto, diz-se que o currículo escolar constitui um território de disputa, a propósito do qual acontecem diferentes tipos de enfrentamentos culturais entre os grupos dominantes e dominados. Nesse contexto, há uma ação de resistência ideopolítica, realizada por meio de práticas discursivas inclusivas de minorias excluídas e marginalizadas, tendo em vista garantirem que suas histórias sejam registradas e contadas nos currículos escolares. Como documento normativo, os dominados desejam que suas histórias sejam consideradas, a partir das próprias perspectivas, as quais, lamentavelmente, são sistematicamente relegadas, silenciadas social e historicamente.

Sem dúvida, esse processo de resistência atravessa a história brasileira, carregada de lutas dos mais variados tipos, realizadas por grupos sociais vilipendiados em seus direitos de se expressarem como tais. Lutas culturais específicas que visam produzir, selecionar, organizar e pôr em circulação seus saberes e discursos no terreno da linguagem textual (escrito – signos que se configuram em caracteres impressos em

⁸ Sobre a questão da imagem como fonte de investigações no domínio da historiografia, sugerimos a leitura do artigo de Knauss (2006), intitulado *O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual*, no qual o autor problematiza essa questão.

uma superfície qualquer), falada (oralidade – signos sonoros que se organizam para estruturar os ditos em formas entendíveis em um diálogo, uma exposição, um debate, etc.) e imagética (visualidade – signos visuais que representam objetivamente objetos reais e concretos do mundo tangível).

3 LINGUAGEM E IMAGEM VISUAL

Tendo em vista adentrar a questão que nos interessa nesse texto, ou seja, problematizar ‘o nexos entre imagens e racismo, registrados visualmente no artefato cultural do livro didático (LD)’, é necessário, assim como fizemos com o LD, destacarmos alguns aspectos sobre o feixe de relação existente entre linguagem e imagem visual. Certamente, podemos abordar a imagem visual de muitas maneiras. Aqui, destacamos duas: enquanto uma espécie de linguagem, ou melhor, de signo, e como um gênero específico de visualidade. Em outros termos, dentro o vasto universo de coisas visíveis no âmbito da cultura, a imagem se configura como uma visualidade particular. Nesse sentido, aqui, dizer imagem visual significa dizer signo visual e visualidade imagética.

Sabemos que há várias formas de linguagem desenvolvidas ao longo da existência humana no planeta Terra. Em certo sentido, a linguagem se apresenta como uma espécie de “[...] murmúrio de tudo que é pronunciado [...]” (Machado, 2005, p. 140). Seja qual for a linguagem, sua principal função é comunicar algo a alguém. Por meio da ação de dizer, uma mensagem qualquer é anunciada para algum receptor, através de um canal determinado de comunicação, a exemplo da materialidade do som, da escrita e da imagem.

Os seres humanos têm usado a comunicação, invariavelmente, ao longo da história. Desde os primórdios da gênese humana, tem havido a necessidade de comunicação. Por isso, ela aconteceu de variadas maneiras, sempre visando a um fim determinado. Isso fora constatado por meio de vestígios de agrupamentos de humanoides que viviam em lugares (cavernas, grutas ou margens de rios) comuns de ajuntamento.

Tal convivência exigia alguma espécie de comunicação. Simples ou rudimentar, a comunicação auxiliava na organização das atividades cotidianas às mais complexas. Desde avisar ao grupo acerca de algum perigo iminente (fogo ou as feras que rondavam os ajuntamentos), ao informe da possibilidade de realização de excelentes caças (um bando de mamutes ou bisons que se aproximavam). Em muitos casos, o exercício do agir comunicativo deveria ser o mais eficiente possível, pois se apresentava como uma questão de vida ou morte.

Um exemplo muito significativo da importância dessa apropriação dos saberes imagéticos ocorre quando se estuda a História da Antiguidade Africana, operando-se o recorte tempo-espacial do Egito Antigo, a fim de poder investigar melhor a sua história por meio de legados deixados ao longo de três fases, a saber: Antigo Império (3.200 a. C. – 2.100 a. C.), Médio Império (2.100 a. C. – 1.580 a. C.) e Novo Império (1.580 a. C. – 715 a. C.) (Doberstein, 2010; Ortiz, 2011).

Nessas temporalidades, encontram-se artefatos visuais, registrados pela historiografia, frutos de descobertas de inúmeras escavações arqueológicas de territórios, onde se encontram as antigas pirâmides (as já conhecidas e as novas), as antigas cidades construídas ao longo do trajeto do Rio Nilo, que dista do Alto ao Baixo Egito. Este último, onde se formava o Delta do Nilo, as áreas mais férteis – usadas abundantemente para o plantio. Nessas áreas, encontram-se abundantes indícios de artefatos escondidos em meio aos escombros e sedimentos naturais que se acumulam com o passar do tempo.

Vale salientar que, até os dias de hoje, são feitas novas descobertas de artefatos. Corroborando teorias consagradas, ou, simplesmente, questionando-as, produzindo novas reflexões sobre o passado – algo que enriquece o saber histórico. No entanto, o que se configura como importante para a formação dos/as estudantes, relacionado ao saber histórico, não se efetiva somente por meio de estratégias de confirmação ou de refutação de determinada teoria, mas, também, por uma reflexão acurada das imagens visuais dispostas em tempos e espaços sociais diversos, vez que há uma riqueza de



imagens visuais na cultura visual contemporânea que permitem ao estudante acessar o mundo, codificado em visualidades múltiplas e particulares.

Particularidades que exigem um domínio apropriado de significados (o que os caracteres individuais e coletivos representavam na época), de símbolos e de ritos (o que foi convencionalizado ser aceito pelo grupo no tempo de sua reprodução). Desta forma, é relevante preservar tanto as imagens esculpidas quanto as pintadas em cavernas ou pirâmides, em vasos de cerâmica e gravadas em papiros, transformadas em objetos de conhecimento históricos, a respeito da cultura e da sociedade a que pertencem.

Isso evidencia a importância de o alunado se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pelas diversas culturas e grupos sociais que logram *status* e vantagens com sua utilização. Conhecimentos visuais, a respeito das maneiras de certos grupos sociais serem usados e manipulados, com seus direitos existenciais usurpados.

Com efeito, a necessidade de comunicação atravessou a história e continua viva nos dias atuais, sob outros parâmetros, implicadas em outras relações, expressas por meio de articulações e de encadeamentos que vinculam certos significantes a significados peculiares. Em uma sociedade historicamente de classe e desigual, a comunicação exerce uma ação política, marcada por relações sociais de dominação de um grupo sobre o outro, operando com um processo mais elaborado, refinado e específico, que visa atender aos interesses dominantes, cujo poder de escolha define o que se diz e de que forma o dizer deve se realizar, para quem se diz e quando se diz. Um agir submetido às fronteiras do permitido e do proibido, marcado pelos critérios estabelecidos por quem domina.

Com efeito, essa é uma reflexão que pode ser realizada no presente, observando criticamente os acontecimentos passados. Deste modo, é necessário que o alunado aprenda e desenvolva diversas noções a respeito da linguagem visual e de seu conceito operativo, para que possam compreender como elas são usadas para comunicar saberes e preservar o *status quo*.

Hoje em dia, o *modus operandi* de uso de significantes visuais continua sendo empregado pelos grupos dominantes, passando por atualizações, desaparecimentos e

continuidades. Problematizar esses aspectos ajuda a refletir sobre o campo de leitura da história, com a intenção de ampliar a criticidade a respeito da representação visual dos acontecimentos do passado longínquo ao recente.

Nesse processo, a tessitura do saber visual da história se realiza por meio de estratégias que cumprem o papel de desenvolver o pensamento racional, analítico e crítico dos/as estudantes na sociedade acerca da linguagem posta no jogo da comunicação e, no seu entremeio, o emprego de imagens visuais. Isso exige um posicionamento pedagógico dos/as docentes, possibilitando que ocorra a apropriação e o uso consciente de uma prática teórica de problematização da linguagem, em geral, e da imagem visual, em particular, presentes e dispostas em LDs, fundada no que Carlos (2010) denomina de Pedagogia Crítica da Visualidade (PCV). Exemplo disso seriam os estudos, reflexões e análises dos acontecimentos históricos sobre o racismo representados em imagens visuais de livros didáticos.

4 SOBRE O RACISMO BRASILEIRO

Um terceiro aspecto de nossa questão diz respeito ao racismo, um acontecimento histórico que deixou suas marcas no tempo e no espaço das relações sociais passadas e presentes. Por isso, o termo nos remete ao passado, tanto quanto ao presente, vez que hoje, em pleno século XXI, convivemos com ele. No caso brasileiro, suas marcas são, em certo sentido, efeitos deixados pelo sistema de escravidão que criou raízes no mundo colonial, atravessando distintas fases de nossa história. Hoje, somos não somente assombrados pelos fantasmas do passado longínquo, mas também pelas formas recentes de racismo do mundo contemporâneo.

Resumidamente, vale assinalar que o sistema de escravidão, alicerçado a partir do final do século XIV, efetivou-se distintamente em diferentes lugares do planeta: na Europa, ocorreu o enriquecimento resultante da exploração; na América, o genocídio das populações originárias e transformações de suas áreas em lugares de saque; na África, a dizimação de povos inteiros e a destruição de suas culturas.



No curso do estabelecimento de sua unidade territorial, o Brasil passou por transformações políticas, culturais e econômicas. Primeiramente, fundou-se a Colônia; depois, instituiu-se a Monarquia; por fim, proclamou-se a República. Sabe-se que a distinção normativa estabelecida pela Lei Áurea (Brasil, 1888) entre a pessoa negra escrava e a cidadã foi apenas formal, restrita à letra da lei, pois a vida social das pessoas negras, mesmo após a Abolição, continuou acometida dos assombros da escravidão. Elas foram mantidas às margens do usufruto dos direitos sociais da cidadania republicana.

O racismo brasileiro, que incide sobre a pessoa negra, foi um acontecimento relacionado ao latifúndio, à casa-grande, às imponentes e luxuosas igrejas, aos senhores de engenho, verdadeiros senhores da vida e da morte dos escravos, donos das terras e de todos os que viviam nela. Pessoas assujeitados, de alguma forma, à influência de seu poder que detinham.

As estruturas sociais desiguais, lançadas no Brasil, desde o século XV, almejando o desenvolvimento do empreendimento colonial, aprofundaram suas raízes. À medida que avançava, arraigava-se na estrutura institucional do país. Mesmo com as mudanças dos regimes e sistemas políticos, o racismo perdurou, alcançando os dias de hoje com uma nova configuração do sistema discriminatório, estruturado pelos aparatos de Estado e privados, cumprindo finalidades precípuas de manutenção das pessoas negras nos lugares de sempre – o das margens e, portanto, de sujeitos marginalizados, configurando o que Martins (2022) identifica como Racismo Estrutural.

Sabemos que, desde a colonização, as pessoas escravizadas desenvolvem atividades produtivas desprestigiadas no país. No tempo presente, quem são aqueles que compõem a massa de trabalhadores das atividades menos remuneradas? As pessoas negras. Isso sem contar com os que não conseguem empregos, ou desistem de procurar (fenômeno chamado, pelo IBGE, de desalento). É comum a existência de registros visuais, como atividades em fábricas, limpezas, construção civil, ou em algum aterro sanitário, ser acompanhada da presença de pessoas negras. Esse acontecimento pode ser encontrado em imagens visuais dispostas em LDs.



Para corroborar o entendimento desse indicador, de que o racismo opera essa ação de segregar as pessoas negras às margens das relações econômicas e sociais no Brasil, os índices recentes do IBGE (Brasil, 2019, grifos do autor) dizem:

Segundo dados do IBGE, em 2019, a **taxa** de desocupação dos **negros** (pretos e pardos) era de **13,6%**, enquanto a dos brancos era de 9,2%. Além disso, **os negros** representavam **64%** dos trabalhadores informais, **66%** dos **trabalhadores domésticos** e **75%** dos trabalhadores **subutilizados**. **Os negros** também recebiam, em média, **57%** do rendimento dos brancos.

Os referidos indicadores demonstram que o negro continua sendo mantido à margem das estruturas econômicas e, conseqüentemente, em péssimas condições de vida, baixa e precária escolaridade, o que gera dificuldades essenciais, relacionadas aos lugares que ocupam no mundo do trabalho, quanto ao acesso às necessidades básicas que apresentam, tendo em vista a manutenção e a reprodução de suas vidas e de seus familiares.

Com efeito, majoritariamente, as pessoas negras são aquelas que continuam desenvolvendo atividades diversas: operando maquinários no chão das fábricas no país, realizando limpeza, reciclagem, segurança e serviços de *delivery* de comidas ou qualquer outro serviço precarizado.

Os fatos apontam que o racismo brasileiro é estrutural, pois interdita a possibilidade, em geral, de as pessoas negras conseguirem sair de sua condição de subserviência às relações sociais. Parece até que, se essa condição fosse alterada, algo ocorreria da engrenagem da manutenção dos privilégios e da ordem social vigente. Justificativas ilusórias que servem tão somente para justificar o racismo e suas formas sociais renovadas, de exercício cotidiano, institucional e laboral discriminatório.

Assim, em todos os momentos da história brasileira, os grupos dominantes, oriundos do latifúndio, da exploração do trabalho escravo, do comércio agroexportador e da indústria mantiveram seu poder e privilégios, enquanto as pessoas negras continuaram imersas na condição histórica de indivíduos explorados e marginalizados. Outrora, posicionadas como escravas; contemporaneamente, como cidadãos marginalizados. Não obstante os raros casos, o fator histórico do racismo evidencia sua



naturalização na existência dos segmentos sociais de pessoas negras, denotando, assim, a ausência de mudanças estruturais na posição de classe da pessoa negra, ao longo da formação social brasileira.

5 IMAGENS VISUAIS: CONECTANDO UMA COISA À OUTRA

Como vimos, em todos os tempos e lugares da Terra, encontramos registros visuais dos mais variados tipos de acontecimentos. Artefato cultural visual pedagógico de nossa civilização recente, o livro, a exemplo do LD de história⁹, cumpre a função que outrora cabia às paredes das antigas grutas e cavernas e, mais recentemente, dos espaços de museus e de exposições acadêmicas. Qual seja, a função de registrar visualmente acontecimentos do passado e do presente. Ser signo de coisas, de situações, de medos, de anseios, de descobertas, da beleza, do divino, etc., enfim, de modos de vida diversos, dentre os quais, alguns nem mais existem.

O racismo conserva suas marcas históricas, de modo similar a tantos outros eventos humanos, cujos achados podem ser encontrados incrustados nas estruturas sociais, definindo condições de existência da marginalização de pessoas negras de tempos históricos e de espaços sociais distintos. Marcas que podem ser encontradas inscritas em textos legais e em dados estatísticos, tais como os informados anteriormente. Marcas que são codificadas em artefatos da cultura, a exemplo da imagem visual dispostas em livros didáticos. Registros visuais que podem ser acessados, vistos, pensados, problematizados, investigados e utilizados de diferentes maneiras.

Os registros visuais encontrados em livros didáticos, acerca da estrutura social e das condições de vida das pessoas negras, apontam o racismo como algo naturalizado, atravessando o passado e o presente de nossa história, estruturando as relações sociais cotidianas brasileiras, com um forte teor de determinismo. Nesse sentido, os registros visuais do que se ensina e do que se aprende na escola, mediante o LD, guardam a

⁹ Um exemplo do uso pedagógico da imagem visual em livros de história pode ser encontrado na pesquisa de mestrado de PUGLIESI (2020), intitulada *A ordem do discurso da imagem visual no livro didático de história do ensino médio na rede estadual da Paraíba*.



memória de práticas e de relações sociais, que acabam por conferir visibilidade ao racismo, ao tempo que educa o olhar de quem o vê a vê-lo a partir de um modo particular de ser visto.

Ora, basta folhearmos as páginas de algum livro didático, a exemplo do de história, que nos depararemos com imagens visuais retratando problemas sociais de moradias, de saneamento básico e de água potável; de áreas sociais, com altos índices de criminalidade e de baixa escolaridade, nas quais se encontra a presença significativa de elementos étnico-raciais negros. Mesmo não sendo esse o foco de tais imagens, pessoas negras aparecem compondo esses cenários e paisagens. A constatação desse fato pedagógico demonstra que as imagens visuais, dispostas em livros didáticos, acabam registrando – e naturalizando – uma relação de afinidade entre miséria, segregação e pessoas negras.

Em razão de observações como essa, cogitamos a hipótese de que, indubitavelmente, as imagens hodiernas de pessoas negras sugerem que a escravização parece não ter acabado. É o que informa a disposição imagética de pessoas negras em páginas de diversos LDs. Em outros termos, nota-se que a ordem social racista atravessa as estruturas educacionais, econômicas e sociais, impondo-se como naturais e, concomitantemente, como instrumentos de manutenção dos privilégios de grupos dominantes e da reprodução da negação de direitos básicos dos grupos sociais marginalizados, a exemplo das pessoas negras.

Certamente, o LD carrega, em suas páginas coloridas, estéticas e atraentes, um verdadeiro repositório imagético de ordens sociais racistas, estabelecidas e reproduzidas em diversas edições e publicações, cuja adoção e uso fazem-se nas escolas privadas. As secretarias de educação distribuem o LD para ele ser utilizado em milhares de salas de aulas das escolas públicas brasileira.

Diante disso, pode-se entender o impacto que essas imagens constituem acerca das pessoas negras. Geralmente, uma imagem representando a pessoa negra como uma categoria de cidadão posicionado marginalmente. Situação que, legalmente, deveria ter sido, de fato, abolida em 13 de maio de 1888, com a Lei Áurea (Brasil, 1888). Com



efeito, essas imagens não cumprem tão somente a função de registro de acontecimentos relativos ao racismo. Elas forjam, também, uma maneira de ver as pessoas negras.

Assim, verificamos que, em muitos dos registros visuais contemporâneos, as pessoas negras são posicionadas em condições similares às das antigas pessoas negras escravas. De modo tal, esses registros acabam por indicar que o racismo se coloca como um tipo de ação estruturante que impede as pessoas negras de romperem o sistema o qual, historicamente, vilipendia sua humanidade e naturaliza sua exclusão, ao tempo em que normatiza as condições de vida de grupos e classes historicamente privilegiados.

Nesse sentido, vale assinalar que o artefato visual imagético não se configura apenas como um registro das coisas de um tempo, de algo que aconteceu e que, por isso, foi anotado. Funciona, outrossim, como uma espécie de estratégia reguladora do sistema que reproduz o passado e produz o presente racista. Nesse contexto, o LD se põe como um lugar de exposição imagética da situação histórico-social das pessoas negras, em razão de ser um dos principais recursos didáticos utilizados na escola brasileira. Em outros termos, ele é um artefato cultural pedagógico, dentre outros, que traz, em suas páginas, capítulos e unidades de estudo, a presença intensa e diversificada de imagens visuais, cada uma posicionada com finalidades pedagógicas diferentes.

Considerando o fato de que, quando imagens de pessoas negras estão postas e dispostas no LD, certamente, não se pode perder de vista que elas se conectam à relações sociais históricas, representadas visualmente, cujo acervo compõe o arquivo de uma iconografia específica da história brasileira. Isso nos permite refletir, a partir das dez competências gerais da EB, elencadas na BNCC (Brasil, 2018, p. 9, grifos do autor), acerca de como seria praticá-las a favor de ensinamentos e aprendizagens conscientes do racismo estrutural brasileiro que atravessa à disposição geral do uso de imagens visuais nos livros didáticos, adotados nas escolas. Destacamos duas dessas competências que, ao nosso ver, relacionam-se diretamente com a temática deste texto: a primeira e a quarta, respectivamente.

Valorizar e utilizar **os conhecimentos historicamente construídos** sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar

a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, **visual**, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Sabe-se que uma função pedagógica do livro didático é a de registrar e de compartilhar, no espaço da escola e de seu currículo, uma série de saberes elaborados, considerados válidos e legítimos, oriundos das ciências e humanidades, es que, por isso mesmo, seriam imprescindíveis às novas gerações. Sabemos, também, que as imagens visuais guardam saberes históricos, cuja disposição se faz na materialidade do LD, que podem ser usadas com eficácia quando se tem, de fato, a intencionalidade marcada por uma finalidade formativa, crítica e reflexiva. Um desses saberes diz respeito à historiografia dos acontecimentos brasileiros, ocupando-se de investigar, conhecer e sistematizar o modo de vida dos povos tradicionais, dentre os quais se encontra a história afrodescendente das pessoas negras brasileira.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, podemos dizer que, quando analisamos imagens visuais de pessoas negras, registradas na história, é possível identificarmos um conjunto de valores que acompanham o que elas representam. Observando imagens de pessoas negras no contexto atual, notamos que o racismo continua sendo regido por ordens sociais que estruturaram o sistema da escravização. Isso informa a importância de entendermos que o LD não desempenha somente a função de suporte de ensino. Ele também se encontra atravessado por imagens visuais que são vitais tanto à mediação do processo do ensino e da aprendizagem quanto ao desenvolvimento de uma visão crítica dos saberes ensinados e aprendidos. As imagens visuais congelam o tempo, junto com tudo que ela carrega em sua expressividade – uma carga sociocultural.

Certamente, o LD utiliza as imagens visuais como suporte de ensino e ferramentas eficientes, introduzindo, por meio de sua linguagem, elementos reguladores

dos saberes que elas registram. Assim, podemos compreender o porquê de serem tantas vezes reproduzidas em diferentes obras, cuja finalidade aponta o interesse de constituir uma consciência simbólica inferior, subalterna, servil da pessoa negra. Relações próprias de seres que carregariam, em si, características inerentes social e historicamente de um ser marginal.

As imagens visuais não mostram apenas um ser humano que foi escravizado. Elas constroem a representação que se tem dele, caracterizada por um conjunto de relações objetivas que podem ser identificadas como: expressão do poder vigente, o pensamento dominante da época, as regras sociais que eram seguidas, as representações sociais de poder através das vestimentas de cada integrante presente nas imagens. Enfim, há uma infinidade de relações que indicam e conferem visibilidade às pessoas negras.

Parece-nos evidente que as imagens visuais, produzidas, ao longo do tempo da escravização das pessoas negras, são reguladas por um sistema que representava as pessoas negras como não pessoas, ou seja, como coisas, seres submetidos a um processo de animalização. As imagens visuais das pessoas negras continuam expressando o contexto das relações sociais, econômicas, literárias, médicas. Enfim, registrando uma gama de campos de domínio, como se elas ainda estivessem presas pela ordem nefasta da escravidão. Um sistema de ordem econômica que legou às pessoas negras uma vida nas senzalas, seres humanos tratados como objetos, com a existência voltada apenas à geração de riquezas para os seus senhores. Essa é uma hipótese que os registros visuais evidenciam como certa.

Em suma, pelo exposto, consideramos que o livro didático e as imagens visuais neles dispostas se articulam como uma espécie de estratégia pedagógica, que visa mediar o acesso e a apropriação, no caso, das condições de existência sociohistórica das pessoas negras. E, aqui, se põe a questão a respeito do modo como as imagens visuais das pessoas negras são e estão dispostas na configuração dos LDs, empregados pelas escolas brasileira. Ou seja, se a imagem visual cumpre uma função educativa de propiciar o acesso e a apropriação de saberes, a respeito da pessoa negra, que saberes



são esses e que maneiras são essas de ver e de se referir às pessoas negras, assumidas nos LDs e por eles? Questões como essas exigem um tratamento pedagógico crítico sobre a problemática da imagem visual na especificidade do LD. Sobre essa questão, entendemos que a Pedagogia Crítica da Visualidade apresenta uma contribuição significativa no sentido de problematizá-las, de analisá-las e de explicitá-las.

ABSTRACT

This text problematizes the connection between visual image, racism and textbooks. Since the image is one of the dimensions of contemporary visual culture and racism is a structural event in Brazilian society, the study highlights the relevance of investigating the connection between visual image and racism in the school environment, using textbooks as a source of reflection, since they are a school pedagogical resource that mediates the teaching practice and the student's learning practice, which accompanies the professional work of the teacher and the formative work of the student throughout the entire schooling process. In this sense, based on the assumption that racism historically and structurally permeates Brazilian social relations, as well as on the hypothesis that textbooks contain racist visual images, the reflection carried out in this text is aligned with the pedagogical care of having a critical stance in the face of the issue at hand.

Keywords: Racism. School education. Visual image. Textbook.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRASIL. *Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888*. Declara extinta a escravidão no Brasil. Coleção de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, v. 1, p. 497, 1888.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2021: Ensino Médio – guia de livros didáticos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2020.
- CARLOS, Erenildo João (Orgs.). *Por uma pedagogia crítica da visualidade*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010, 246 p.
- CARLOS, Erenildo João, & VICENTE-CARLOS, Dafiana do Socorro Soares. Considerações sobre o aparecimento do livro didático da educação de jovens e adultos no Brasil. *Conceitos* (João Pessoa), v. 1, p. 34-45, 2013.



Carlos, E. J., & Vicente-Carlos, D. do S. S. (2021). Investigando a questão pedagógica à luz da análise arqueológica do discurso – AAD. *Cadernos De Pesquisa*, 445–474. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v28n3.20215>.

CARLOS, Erenildo; VICENTE, Dafiana do Socorro Soares. Considerações sobre o aparecimento do livro didático da educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Conceitos*, João Pessoa: ADUFPB; n. 18, v. 1, p. 34-45, ago. 2013.

DOBERSTEIN, Arnaldo Walter. *O Egito antigo*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006.

LIMA, E. R. F. de; CARLOS, E. J. Discurso visual, livro didático e a Educação de Jovens e Adultos. *Revista Cocar*, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 255–271, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/516>. Acesso em: 27 set. 2023.

MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MARTINS, Marcelo Rodrigues et al. O racismo estrutural e as mortes de negros por COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 13, 2022.

ORTIZ, Airton. *Egito dos faraós: da antiga Mênfis à moderna Cairo*. Rio de Janeiro: Record, 2011.

PUGLIESI, Eduardo Jorges. *A ordem do discurso da imagem visual no livro didático de história do ensino médio na rede estadual da Paraíba*. Orientador: Erenildo João Carlos. 2020. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20805>. Acesso em: 3 mar. 2023.

PUGLIESI, Eduardo Jorges. Desigualdades educacionais e pandemia: a necessidade de uma pedagogia revolucionária. *Revista Brasileira de Educação Básica – RBEB*. A. 6, n. Especial – Paulo Freire, set. 2021, p. 1-11.

ORTIZ, Airton. *Egito dos faraós: da antiga Mênfis à moderna Cairo*. Rio de Janeiro: Record, 2011.