



POR UMA ICONOGRAFIA ANTIRRACISTA NOS LIVROS DIDÁTICOS: IMAGENS, DISPUTAS E RESISTÊNCIAS NO PNLD

Rafaela Pacheco Dalbem ¹

Adilar Antônio Cigolini ²

RESUMO

Os livros didáticos ocupam um papel importante na educação brasileira, funcionando tanto como ferramentas pedagógicas quanto como produtos científicos de ampla circulação, especialmente por meio de políticas públicas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sua forte presença nas escolas, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade social, faz deles um espaço estratégico para a formação e reconfiguração das imaginações de mundo e sociedade dos estudantes. Este artigo apresenta um ensaio analítico e propositivo, de base bibliográfica e documental, fundamentado na geografia e na educação antirracista. Examina as representações iconográficas em livros de Ciências e Geografia aprovados pelo último PNLD (anos finais do ensino fundamental), destacando como muitas imagens ainda reproduzem estereótipos coloniais e racistas, silenciando ou distorcendo a presença de populações negras e indígenas. A análise mostra como narrativas visuais recorrentes, como a representação da evolução humana culminando em um homem branco europeu ou a forma reducionista de retratar a África e os povos indígenas, reforçam hierarquias de raça e espaço. O estudo defende a construção de uma iconografia antirracista que valorize intencionalmente identidades marginalizadas e promova representações diversas de cientistas, lideranças e comunidades. Reimaginar a iconografia dos livros didáticos, nesse sentido, é compreendido como ato político e educativo, essencial para o avanço de um projeto educacional plural e antirracista no Brasil.

Palavras-chave: Iconografia, Educação antirracista, Livro didático, Racismo, Decoloniedade.

ABSTRACT

Textbooks hold an important role in Brazilian education, functioning both as pedagogical tools and widely distributed scientific products, especially through public policies such as the National Textbook Program (PNLD). Their strong presence in schools, particularly in socially vulnerable contexts, makes them a key space for the formation and reconfiguration of students' geographic imaginations. This article presents an analytical and propositional essay, based on bibliographic and documentary research, grounded in geography and antiracist education. It examines the iconographic representations in Science and Geography textbooks approved by the most recent PNLD (final years of elementary school), highlighting how many images still reproduce colonial and racist stereotypes, silencing or distorting the presence of Black and Indigenous peoples. The analysis shows how recurring visual narratives, such as the depiction of human evolution culminating in a white European male or the portrayal of Africa and Indigenous peoples in reductive ways, reinforce hierarchies of race and space. The study argues for the construction of an antiracist iconography that intentionally values marginalized identities and promotes diverse representations of scientists, leaders, and communities. Reimagining textbook iconography is understood here as both a political and educational act, essential for advancing an antiracist and plural education project in Brazil.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Paraná – UFPR, geografiasinvisiveis@gmail.com;

² Adilar Antônio Cigolini, Doutor e Professor Titular da Universidade Federal do Paraná – UFPR, adilar@ufpr.br.



Keywords: Iconography, Antiracist education, Racism, Textbook, Decoloniality.

INTRODUÇÃO

O livro didático ainda ocupa posição importante na educação brasileira. Para além de ferramenta pedagógica, constitui-se como um produto validado cientificamente e de circulação nacional, especialmente em razão das políticas públicas voltadas à distribuição e uso desses materiais. Essa presença massiva faz com que sua importância seja ainda maior em comunidades com acesso restrito a outras fontes de leitura, além de exercer influência na formação continuada de docentes em diferentes contextos.

Essa centralidade torna o livro didático um espaço relevante para a construção e desconstrução de “imaginações geográficas” (MASSEY, 2017). As imagens, ao lado dos textos, produzem sentidos e fixam representações que moldam percepções sobre corpos, territórios e culturas. Quando repetidas, tais representações ganham força e naturalizam determinadas hierarquias.

O presente artigo busca problematizar a iconografia presente nos livros didáticos brasileiros, discutindo como essa iconografia pode reproduzir estereótipos racistas e coloniais ou, o que seria ideal, favorecer leituras críticas e plurais da realidade. O objetivo central é refletir sobre a necessidade de uma iconografia antirracista nos materiais escolares, entendendo as imagens como elementos que não apenas ilustram, mas que disputam sentidos e participam da formação social e política dos sujeitos.

Metodologicamente, o trabalho se constitui como um ensaio analítico, de caráter propositivo, fundamentado em bibliografia. São mobilizados exemplos de livros aprovados no último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – Anos Finais), com foco nos componentes curriculares de Ciências e Geografia, de modo a evidenciar como determinadas escolhas iconográficas, mesmo aquelas usadas com frequência, são equivocadas e reforçam silenciamentos e invisibilizações, sobretudo em relação às populações africana, afro-brasileira e indígena.

Alguns exemplos ilustram a permanência dessas representações. Em coleções de Ciências, é recorrente a representação da evolução humana culminando em um homem branco, sugerindo/materializando que o “ápice da humanidade” se associa ao embranquecimento, mas



escondendo que os primeiros *Homo sapiens sapiens* estão mapeados em espaços onde a pele é preta. Já em materiais de Geografia, a imagem do continente africano costuma aparecer de forma reducionista, limitada a desertos e savanas, enquanto pessoas negras são mostradas em situações de vulnerabilidade. Ao mesmo tempo, pessoas brancas aparecem em contextos de lazer ou turismo. No caso dos povos indígenas, persistem narrativas que restringem sua existência às terras demarcadas, sem considerar as realidades urbanas em que vivem quase metade da população indígena do país (IBGE, 2024).

Essas escolhas conceituais e visuais fixam no imaginário escolar categorias que reforçam desigualdades raciais e espaciais. Questionar tais representações implica indagar o que os livros didáticos mostram e o que silenciam, e como essas imagens participam na formação de olhares sobre a sociedade.

Além de, pelo poder de capilaridade que o livro didático possui, ser uma importante mídia para que a criança se reconheça e se projete socialmente. É nesse sentido que pensar uma iconografia antirracista significa também disputar os sentidos que circulam nas páginas didáticas, tornando visíveis sujeitos e histórias sistematicamente invisibilizados.

Ao propor essa discussão, este artigo pretende contribuir para o debate sobre a função política e pedagógica das imagens nos livros didáticos, defendendo que a construção de uma iconografia antirracista é condição indispensável para uma educação plural e comprometida com a equidade racial no Brasil.

METODOLOGIA

Este trabalho se configura como um ensaio analítico, de caráter propositivo, construído a partir de pesquisa bibliográfica e documental. O referencial mobilizado articula a geografia, os estudos decoloniais, a educação antirracista e aportes da história e filosofia da arte, especialmente a reflexão de Didi-Huberman (2017) sobre o papel político das imagens. Essa combinação permite interpretar as representações iconográficas, situando-as como práticas que não apenas ilustram, mas disputam sentidos e constroem imaginários.

A crítica está ilustrada por meio da análise de três coleções didáticas: *Expedições Geográficas* (ADAS; ADAS, 2024), *A Conquista: Geografia* (CASTELLAR; PAULA, 2022)



e *Ciências: uma nova visão* (MORETTI, 2022). O foco recai sobre os volumes voltados aos anos finais do ensino fundamental, observando imagens que se tornaram recorrentes e que, algumas vezes, naturalizam hierarquias raciais e espaciais.

A escolha dessas coleções se deve a três razões principais: (i) retomar a análise de *Expedições Geográficas*, já trabalhada em nosso mestrado (2018), para verificar se houve evolução em relação às questões étnico-raciais; (ii) observar *A Conquista: Geografia*, cuja autoria inclui pesquisadora reconhecida pela influência na formulação do componente curricular de Geografia na BNCC; e (iii) incluir uma coleção de Ciências, com a intenção de estabelecer paralelo entre os campos disciplinares, especialmente no que diz respeito à construção de “imaginações” sobre humanidade e espaço.

O procedimento metodológico seguiu as seguintes etapas:

1. **Seleção dos capítulos:** foram destacados aqueles que trabalham os seguintes temas: a formação do povo brasileiro (Geografia, 7º ano), a Geografia da África (Geografia, 8º ano) e a evolução humana (Ciências, 9º ano).
2. **Separação das imagens:** em cada capítulo, foram reunidas fotografias e ilustrações diretamente relacionadas às temáticas listadas no item 1.
3. **Descrição contextual:** para cada imagem selecionada, foi elaborada uma breve descrição do conteúdo representado e do contexto em que aparece no livro, bem como a legenda.
4. **Aplicação das questões orientadoras:** buscamos responder, em diálogo com o referencial teórico, às seguintes perguntas:
 - a. Como esse material didático mostra ou esconde determinados corpos e histórias?
 - b. Quais imagens tomam posição contra o racismo?
 - c. Esta imagem (ou esse texto) convida o estudante a ver com empatia ou apenas rotular e sentir pena?
 - d. Esta imagem (ou esse texto) perturba o olhar confortável ou reforça categorias racistas já cristalizadas?

Para fins de registro e organização, elaboramos uma tabela de sistematização das imagens analisadas. Abaixo, apresentamos um exemplo da primeira página, de modo a ilustrar o processo:



7º ANO – EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS

CAPÍTULOS DO CONTEXTO DE FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO

FOTO	PÁGINA	CONTEXTO E/OU LEGENDA	OBSERVAÇÃO OU PARTE DO TEXTO
	42	LEGENDA: Vista da Festa do Cirio de Nazaré, na cidade de Belém, estado do Pará (2019). Essa festividade é realizada anualmente e faz parte da identidade religiosa e cultural desse estado e, também, do Brasil. CONTEXTO: Imagem de abertura da Unidade sobre Povo Brasileiro - não é possível identificar etnias	-
	48	LEGENDA: Imigrantes italianos posam para foto na chegada ao porto de Santos, SP (1957). CONTEXTO: Parte do texto que aborda o crescimento da população brasileira.	A página ainda contém um gráfico sobre picos de imigração no território brasileiro, a partir de 1870 (o que desconsidera a quantidade de pessoas que entraram antes, predominantemente escravizados)
	49	LEGENDA: Alunos em escola na cidade de São Paulo, SP (2019). Uma das alunas é estrangeira e traz consigo traços de sua cultura. A ampliação da consciência à cidadania e à cultura de paz por meio do combate ao racismo e à xenofobia contra alunos estrangeiros contribui para o respeito e a inclusão de minorias CONTEXTO: imagem dentro da sessão "Cruzando saberes"	Atividade dentro do Percorso 5 (Brasil: distribuição e crescimento da população) - sobre Onda estrangeira (migrações) na atualidade.

Figura 1: Sistematização das imagens - Ilustração com o trabalho com a coleção Expedições Geográficas - 7º ano

A metodologia desse ensaio não pretende a exaustividade na cobertura das obras, mas busca exemplificar situações em que determinadas escolhas iconográficas reforçam estereótipos racistas e coloniais, ou excluem grupos sociais ou, em contrapartida, sugerem possibilidades de resistência. Essa estratégia permite problematizar a função política e pedagógica das imagens nos livros didáticos e apontar caminhos para a construção de uma iconografia antirracista, entendida como prática intencional de valorização de identidades historicamente marginalizadas.

Os materiais analisados foram acessados em formato PDF, disponibilizados publicamente no portal do PNLD³ durante o período de escolha das obras pelas escolas. Por se tratarem de dados públicos, acessados em caráter institucional e destinados à consulta de professores e gestores escolares, não houve necessidade de autorização específica para sua utilização nesta pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

³ <https://pnld.nees.ufal.br/>



Em 2003, Inaldete Pinheiro de Andrade já alertava para os efeitos da ausência de representações positivas nos livros didáticos na construção da autoestima das crianças negras (grifos nossos): **“é a ausência de referência positiva na vida da criança e da família, no livro didático e nos demais espaços mencionados que esgarça os fragmentos de identidade da criança negra, que muitas vezes chega à fase adulta com total rejeição à sua origem racial, trazendo-lhe prejuízo à sua vida cotidiana.”** Essa provocação inicial segue atual e orienta a necessidade de problematizar as imagens escolares como dispositivos de produção de identidades e subjetividades.

Nesse movimento, diferentes campos do conhecimento contribuem para ampliar o olhar. A geografia, a história e filosofia da arte e os estudos decoloniais oferecem aportes centrais para compreender como imagens constroem sentidos, naturalizam hierarquias e participam da produção de imaginários sociais. A noção de “imaginações geográficas” (MASSEY, 2017) evidencia como percepções sobre o mundo, os corpos e os territórios são moldadas e reiteradas no espaço escolar. Já a reflexão de Didi-Huberman (2017) sobre a posição política das imagens reforça que elas não se limitam a ilustrar conteúdos: selecionam, silenciam e evidenciam determinados aspectos da realidade, estabelecendo relações de poder que estruturam visibilidades e invisibilidades.

Pesquisas desenvolvidas desde a promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 mostraram que a materialização das diretrizes legais no interior dos livros didáticos ainda se dá de forma fragmentada, frequentemente marcada por silenciamentos ou representações exotizadas. Mais recentemente, análises como as de Dionísio e Souza (2023) reforçam que, mesmo duas décadas depois, persistem colonialidades visuais que atravessam tanto a produção editorial quanto a prática docente. Ou seja, a ausência de referência positiva denunciada por Inaldete no início dos anos 2000 permanece um desafio, e os discursos hegemônicos seguem não colaborando para a construção da autoestima das crianças que não se enquadram no “ser-humano universal”: branco, cristão e urbano (cisgênero... heterossexual... etc).

Essas contribuições teóricas, somadas às leituras em andamento no doutorado, orientaram a formulação de categorias que ajudam a ler o discurso visual: (i) presença racializada, (ii) agência, (iii) regimes de visibilidade, (iv) empatia crítica ou piedosa, (v) estereótipos cristalizados e (vi) disputa de horizontes. Embora não funcionem como uma grade fixa, essas categorias permitem observar como as imagens, especialmente as fotografias,



reiteram ou tensionam hierarquias raciais e espaciais, indicando caminhos para avaliar de forma mais criteriosa a iconografia dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD.

Articulando esses referenciais, partimos do entendimento de que a iconografia deve ser problematizada não apenas como recurso pedagógico, mas como campo de disputa política e epistêmica. Essa perspectiva permite pensar que as imagens são como lugares de conflito, em que se decidem quais corpos e histórias podem ocupar espaço e de que maneira. Reimaginar os discursos (iconográficos e tipográficos) de páginas voltadas para um público em escolarização é, entendemos, um exercício de deslocamento crítico e um convite a reconhecer sujeitos e trajetórias que têm sido sistematicamente invisibilizados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As imagens nos livros didáticos não apenas acompanham o texto tipográficos, mas produzem sentidos que se materializam no olhar dos estudantes. Ao organizarem visualmente corpos, territórios e histórias, elas reforçam ou questionam hierarquias raciais e espaciais. A análise das três coleções revelou padrões recorrentes de representação que atualizam formas de colonialidade visual, ainda que sob a aparência de neutralidade pedagógica. Nos próximos parágrafos abordaremos as coleções de maneira isolada.

Ciências: uma nova visão (MORETTI, 2022 – Editora Índico)

Na coleção *Ciências: uma nova visão* (MORETTI, 2022), um dos exemplos mais significativos aparece no capítulo sobre evolução humana, na página 107. A imagem organiza a evolução em uma linha de progressão que culmina em um homem branco, de corpo atlético. Essa representação não é correta do ponto de vista científico, além de sugerir que o “ápice” da humanidade coincide com a brancura, reforçando um imaginário de superioridade racial. O silenciamento da origem africana da espécie e a ausência de diversidade nos corpos representados evidenciam como a iconografia participa da naturalização de hierarquias.

Na página 110 (Figura 2), essa mesma ideia se repete ao apresentar o desenvolvimento do polegar opositor.

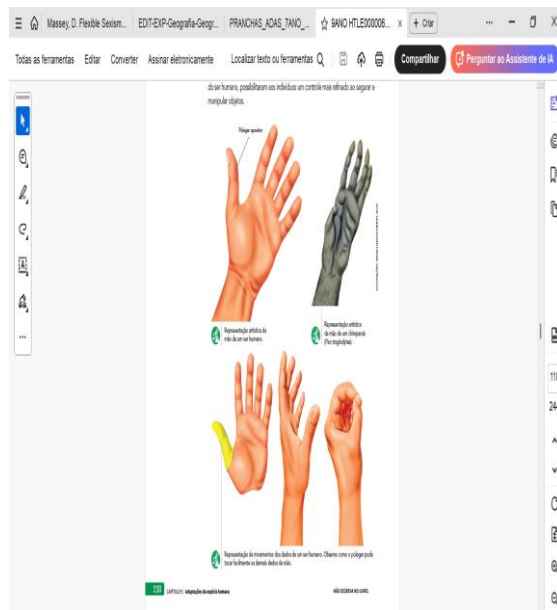


Figura 2: print da página 110 do livro de Ciências que demonstra a adaptação observada nos indivíduos da espécie *Homo sapiens sapiens*.

Já nas páginas seguintes, há ilustração de cultura tradicional indígena com sujeitos fixados em práticas de ritual e dança, sem qualquer mediação com o presente. Na mesma página (página 113, Figura 3) temos algo da cultura afro-brasileira sendo apresentada com uma roda de capoeira. Na página 115 (também representada na Figura 3) temos crianças em fotografia que associam a infância não branca à pobreza extrema: crianças aparecem em situações de carência, fazendo refeições no chão e com as roupas mostrando sinais de desgaste.

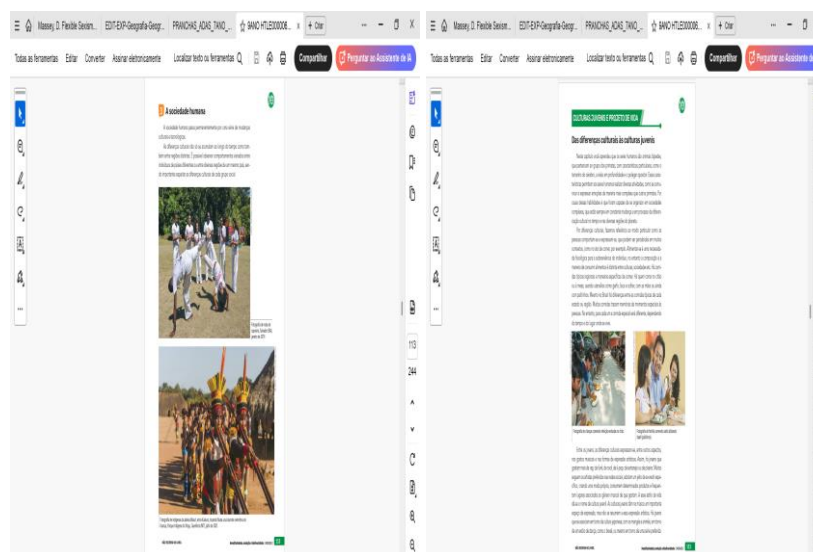


Figura 3: print das páginas 113 (esquerda) e 115 (direita). Na página 113 temos a apresentação de uma roda de capoeira e uma parte do ritual indígena Kuarup, já na página 115 temos a discussão sobre Diversidade cultural e



Culturas Juvenis com a apresentação de crianças não brancas comendo no chão, enquanto a outra imagem mostra uma família em uma mesa.

Esses exemplos, quando observados em conjunto, revelam uma lógica visual que reduz pessoas não brancas, indígenas e africanas à condição de exotismo ou precariedade. Não há contrapontos que mostrem diversidade, agência ou presença contemporânea. Ao responder às questões orientadoras, é possível afirmar que tais imagens escondem histórias, convidam o olhar a rotular com piedade e, portanto, reforçam categorias racistas já cristalizadas.

Essa leitura da coleção de Ciências abre espaço para observarmos como, em Geografia, a lógica visual se estrutura de forma semelhante, mas assume outros contornos, seja na representação da África, seja no silenciamento sobre a presença indígena e afro-brasileira no Brasil contemporâneo.

Expedições geográficas (ADAS E ADAS, 2024 – Editora Moderna)

Na coleção *Expedições Geográficas* (ADAS; ADAS, 2024), a unidade sobre a formação do povo brasileiro (7º ano) oferece exemplos importantes de como imagens organizam leituras sobre o passado e o presente. Na página 66 (Figura 4), uma fotografia mostra uma criança negra em situação de trabalho infantil, conduzindo uma carroça carregada de lenha em Jandaíra, BA (2020). A cena, sem contextualização que permita problematizar as condições estruturais do trabalho precoce, naturaliza a associação entre infância negra e precariedade.

A presença indígena é registrada na página 69 (Figura 5), em uma fotografia de protesto em Brasília (2021), quando diferentes etnias se mobilizaram contra um projeto de reforma agrária que ameaçava direitos territoriais. Ainda que a imagem registre agência política, o enquadramento (no volume como um todo) enfatiza apenas o conflito, reduzindo a experiência indígena contemporânea a uma reação defensiva e não apresenta celebração da cultura indígena na formação do povo brasileiro.

Outro exemplo aparece na página 72 (Figura 6), que traz a Marcha da Consciência Negra em Florianópolis (2020). A manifestação é reconhecida como marco da luta antirracista, mas, no conjunto da unidade, a negritude aparece quase exclusivamente vinculada à resistência ou à denúncia da violência. Não há espaço para imagens que celebrem experiências negras em outras dimensões — ciência, arte, cotidiano, lazer — reforçando uma narrativa limitada.



Esse padrão se torna ainda mais evidente quando observamos a representação da imigração europeia. Na página 48 (Figura 7), uma fotografia histórica apresenta imigrantes italianos chegando ao Brasil no início do século XX. A imagem aparece como símbolo de progresso e de contribuição ao desenvolvimento nacional. O contraste é evidente: enquanto a imigração europeia é valorizada como motor de modernização, a presença negra no mesmo período é silenciada, como se tivesse se encerrado com a abolição. Esse enquadramento retoma a lógica da “democracia racial” como mito, apagando desigualdades estruturais e consolidando hierarquias simbólicas entre brancos e negros na narrativa escolar.

Tomadas em conjunto, essas quatro imagens (e as outras presentes nos capítulos) revelam uma lógica que distribui papéis desiguais: a infância negra vinculada ao trabalho precoce, a presença indígena reduzida ao conflito, a luta negra restrita à denúncia, e a imigração branca enaltecida como contribuição nacional. Ao responder às questões orientadoras, percebemos que se reforçam estereótipos cristalizados e se silenciam trajetórias históricas que poderiam ampliar o horizonte dos estudantes.



Figura 4 – Criança negra em situação de trabalho infantil, conduzindo carroça carregada de lenha. Jandaíra, BA (2020). (p. 66)



Figura 5 – Indígenas de diferentes etnias em protesto contra projeto de reforma agrária. Brasília, DF (2021). (p. 69)



Figura 6 – Manifestantes na Marcha da Consciência Negra. Florianópolis, SC (2020). (p. 72)



Figura 7 – Imigrantes italianos chegando ao Brasil no início do século XX. (p. 48)



Nos capítulos sobre a África (8º ano), a coleção reforça narrativas que associam o continente sobretudo à precariedade e à crise humanitária. Na página 268 (Figura 8), vemos um assentamento de refugiados etíopes no Sudão, onde tendas improvisadas e a aglomeração de pessoas transmitem a ideia de um espaço marcado exclusivamente pela carência. Essa imagem é seguida, na página 270 (Figura 9), por uma fotografia em que mulheres (negras) recebem alimentos (de mãos brancas) em Mogadíscio, Somália. Ambas reforçam uma representação da África como território de sobrevivência, dependente da ajuda externa e atravessado pela escassez.

Em contraste, na página 273 (Figura 10), aparece a fotografia da Universidade de Makerere, em Uganda. Aqui, a África é representada como espaço de produção científica e acadêmica, mas a imagem surge isolada, sem articulação com outras que poderiam reforçar a ideia de vitalidade e agência contemporânea no continente. Essa pulverização faz com que a potência da instituição perca lugar frente às narrativas dominantes de crise.

É importante fazer uma observação sobre o último capítulo referente ao continente africano: na coleção analisada em 2017/2018 para o nosso mestrado, o último capítulo tinha o título de “África: um continente ainda fragilizado”, onde após o título os autores listavam somente desgraças coletivas que recaíam sobre o continente. Além de ser reducionista (o que não deveria ser aceito frente ao edital), é uma mentira. No capítulo que a imagem da universidade aparece hoje, o capítulo tem o título de “A África no início do século XXI” - o primeiro subtítulo, porém, volta a ser “Um continente ainda fragilizado” onde observamos as imagens das páginas 268 e 270, mencionadas anteriormente. As primeiras páginas desse capítulo, assim como o da coleção que analisamos anteriormente, aborda apenas desgraças coletivas e, quando vai fazer algo de celebração, se remete à artefatos que não foram, necessariamente, produtos do século XXI. Hoje a Nigéria é uma das maiores produtoras de audiovisual do mundo, por exemplo, e isso não aparece.

No capítulo anterior a incongruência se torna ainda mais evidente na página 251 (Figura 11), com a representação de um safári turístico frequentado por visitantes brancos. Enquanto africanos aparecem sistematicamente associados à falta — refugiados, pobreza, dependência —, o prazer e o lazer são reservados a estrangeiros nessas representações. Essa assimetria visual sugere que, para os africanos, resta sobreviver, enquanto aos brancos cabe desfrutar da paisagem e consumir a experiência africana.

Essas quatro imagens, tomadas em conjunto, mostram como a coleção projeta sobre a África um olhar fragmentado: de um lado, carência e dependência; de outro, ciência pontual; e, quando há lazer, este é vivido por corpos brancos. Ao responder às questões orientadoras, fica evidente que se reafirma a cristalização de estereótipos raciais e espaciais, em detrimento da ampliação de imaginações possíveis sobre o continente.



Figura 8 – Assentamento de refugiados etíopes no Sudão (2021). (p. 268)



Figura 9 – Mulheres recebem alimentos em Mogadíscio, Somália (2020). (p. 270)



Figura 10 – Vista da Universidade de Makerere, Uganda (2018). (p. 273)



Figura 11 – Safari turístico em reserva africana, frequentado por visitantes brancos (p. 251).

Observando as questões que propomos, podemos afirmar que a coleção *Expedições Geográficas* acaba por organizar uma narrativa visual que, ao invés de abrir espaço para imaginar a pluralidade do povo brasileiro ou africano, reafirma fronteiras simbólicas entre grupos sociais. Essa escolha iconográfica não é apenas pedagógica: é também política, uma vez que define quais sujeitos têm sua história reconhecida como motor da nação e quais permanecem à margem da memória coletiva.

O conjunto dessas imagens revela um desequilíbrio importante. De um lado, uma sequência que insiste na guerra, na carência e na precariedade; de outro, breves registros de sofisticação cultural e científica, ou de turismo controlado por brancos. Ao responder às questões orientadoras, percebemos que tais imagens mais escondem do que mostram: ocultam



sujeitos africanos em posições de agência contemporânea, convidam o estudante a rotular mais do que a construir uma empatia crítica, e reiteram categorias racistas cristalizadas.

Esses resultados são próximos aos encontrados no mestrado, o que é preocupante, uma vez que é uma coleção cujo um dos autores já possui ampla circulação nacional há, pelo menos, trinta anos. No ano do mestrado, por exemplo, a coleção *Expedições Geográficas* era a coleção de anos finais mais distribuída no país, representando, sozinha 35% dos exemplares presentes nas escolas públicas brasileiras.

***A Conquista: Geografia* (CASTELLAR; PAULA, 2022)**

Pensando o volume do 7º ano, na abertura da unidade (p. 34–35, Figura 12), a fotografia de um dueto de dança — ambos sujeitos racializados, plateia desfocada — funciona como sensibilização para o tema do povo brasileiro. O enquadramento sugere diversidade.

Na sequência (p. 46, Figura 13), a imagem do seringueiro reforça a associação entre povos tradicionais e práticas rurais. É um recorte legítimo, mas limitado, sobretudo considerando que hoje há presença indígena e quilombola em contextos urbanos — inclusive compartilhando a escola com outras crianças racializadas. Por fim (p. 53, Figura 14), o registro do afoxé — com destaque para a criança — é potente ao afirmar continuidade afro-brasileira no presente. Ainda assim, o conjunto das imagens mantém o padrão: indígenas e afrodescendentes aparecem em chave cultural ou de trabalho tradicional, não em posições de produção científica, tecnológica ou de decisão.

Tomadas em conjunto, as imagens do capítulo visibilizam outros imaginários, mas ainda restringem algumas representações. A diversidade é celebrada, porém enquadrada em poucos lugares sociais. Falta o deslocamento que apresente esses sujeitos também na cidade, na ciência, na universidade, no laboratório — espaços que muitas dessas crianças podem, de fato, ocupar.



Figura 12 – Dueto de dança com plateia desfocada. Abertura do capítulo “O povo brasileiro”. (p. 34–35)



Figura 13 – Seringueiro em atividade de extração de látex. (p. 46)



Figura 14 – Criança em apresentação de afôxé. (p. 53)

Sobre o volume do 8º ano, na página 152 (Figura 15), a fotografia de um mercado aberto no campo de refugiados de Dzaleka, em Malaui (2021), insere o estudante em um cenário de deslocamento e vulnerabilidade. A vida cotidiana aparece, mas vinculada à condição de refúgio, reforçando uma narrativa em que a experiência africana é atravessada pela precariedade. A cena não é uma invenção, mas, quando tomada isoladamente, cristaliza uma associação recorrente entre África e ausência — ausência de recursos, de estabilidade, de futuro.

Em contraste, a página 162 apresenta duas imagens que deslocam essa chave interpretativa. Na primeira (Figura 16), vemos a Escola Aldeia-Ópera projetada em Burkina Faso pelo arquiteto Diébédo Francis Kéré, vencedor do Prêmio Pritzker em 2022. Na segunda (Figura 17), o próprio Kéré em Roma, ao receber o prêmio. Ambas situam um cidadão africano como sujeito pleno da prática científica e criativa, reconhecido mundialmente por sua produção arquitetônica. Essas imagens reconfiguram o olhar: ao invés de uma África aprisionada na falta, surge uma África agente, inovadora e contemporânea.

A justaposição entre as imagens do refúgio e as de Kéré é reveladora. De um lado, a continuidade de uma colonialidade visual que associa o continente a crises humanitárias; de outro, a possibilidade de reinscrever o continente no imaginário dos estudantes como espaço de conhecimento, invenção e liderança. No entanto, a presença de Kéré ainda aparece como exceção, não como regra. O risco, assim, é que sua representação seja lida como ponto isolado em um mar de imagens de sofrimento.



Figura 15 – Mercado aberto no campo de refugiados de Dzaleka, Malaui (2021). (p. 152)



Figura 16 – Escola Aldeia-Ópera projetada por Diébédo Francis Kéré, em Burkina Faso (2022). (p. 162)



Figura 17 – Diébédo Francis Kéré recebe o Prêmio Pritzker, Roma, Itália (2022). (p. 162)

A leitura conjunta das coleções *Expedições Geográficas* (Adas; Adas, 2024), *A Conquista* (Castellar; Paula, 2022) e *Ciências: uma nova visão* (Moretti, 2022) evidencia que, embora sigam caminhos distintos, todas reproduzem parcialidades visuais que limitam a imaginação social dos estudantes sobre indígenas, negros e africanos.

Na coleção *Expedições Geográficas*, o padrão mais recorrente é a representação da África em chave de carência: refugiados, pessoas em busca de água, deslocamentos forçados. Paralelamente, em capítulos sobre o Brasil, o negro e o indígena aparecem vinculados a um passado estático, sem inscrição na vida urbana ou nos espaços de agência política e científica. O contraste com imagens de brancos em lazer e consumo acentua a desigualdade das representações.

Na coleção *A Conquista*, o movimento é semelhante, mas operado em outra chave. No 7º ano, as imagens privilegiam a dimensão cultural e rural — dueto de dança, seringueiro, criança no afoxé para citar apenas as que reproduzimos, mas possuem outras na mesma classificação —, reforçando a valorização da tradição, mas limitando-a a esse campo. No 8º ano, a aparição de Francis Kéré desloca o olhar, reinscrevendo a África na esfera da ciência e da inovação. Contudo, sua presença é isolada, cercada por outras imagens que mantêm o continente associado à precariedade, como o campo de refugiados no Malaui.



Em Ciências, a colonialidade visual aparece de forma ainda mais cristalizada. A sequência iconográfica sobre a evolução humana culmina em um corpo branco como ápice do processo evolutivo, reiterando uma narrativa que é conceitualmente errada. A imagem sugere hierarquia naturalizada entre corpos, fixando no imaginário escolar uma ordem racializada do conhecimento científico.

Tomadas em conjunto, as três coleções não negam a presença de indígenas, afro-brasileiros e africanos — ao contrário, eles aparecem com frequência. O problema está no enquadramento: quase que exclusivamente como trabalhadores manuais, sujeitos culturais, povos tradicionais ou populações em carência. O que se esconde, de modo sistemático, é a possibilidade de vê-los como cientistas, arquitetos, políticos, médicos, líderes ou sujeitos urbanos diversos.

Assim, seja por evidenciar a carência (Expedições geográficas), por privilegiar a tradição (A Conquista) ou demonstrar hierarquia científica (Ciência: uma nova visão), todas reforçam uma colonialidade visual que restringe horizontes. A chamada (e disputa) por uma iconografia antirracista passa, portanto, por multiplicar representações que ampliem o repertório de presenças possíveis no livro didático, reconhecendo negros e indígenas como protagonistas também da ciência, da tecnologia e da vida social contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das coleções aqui discutidas mostrou que a iconografia dos livros didáticos, mesmo após duas décadas da promulgação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ainda opera sob regimes visuais que reforçam e naturalizam hierarquias raciais e espaciais. Negros, indígenas e africanos aparecem, mas quase sempre em papéis restritos: como trabalhadores manuais, representantes da tradição, povos em carência ou corpos ausentes do campo científico.

Mais do que omissões pontuais, trata-se de uma lógica persistente que orienta o olhar do estudante e limita suas possibilidades de imaginar-se em diferentes posições sociais. Na coleção Expedições geográficas, a África é reduzida a cenários de precariedade; em A Conquista, a diversidade é celebrada, mas confinada à esfera da cultura e do rural; em Ciência: uma nova visão, a narrativa da evolução naturaliza a supremacia branca como auge da evolução humana. São estratégias distintas que convergem para o mesmo ponto: a manutenção de uma



colonialidade visual que organiza presenças e ausências no espaço escolar e, então, no imaginário coletivo.

Frente a isso, a tarefa de construir uma iconografia antirracista se coloca como um desafio político e pedagógico. Não se trata de simplesmente acrescentar imagens “representativas”, mas de reconfigurar os regimes de visibilidade que estruturam o livro didático. Isso implica mostrar indígenas e negros não apenas como sujeitos da tradição, mas também da ciência, da política, da tecnologia e da vida urbana contemporânea. Significa, igualmente, permitir que estudantes reconheçam em si mesmos trajetórias possíveis, livres de enquadramentos restritivos que ainda marcam a materialidade das páginas.

Este ensaio, ao examinar três coleções específicas, teve caráter exploratório. Sua contribuição principal foi buscar uma forma demonstrar como determinadas escolhas iconográficas podem reiterar estereótipos racistas e coloniais e, a partir disso, indicar categorias de análise que se mostram fecundas para o aprofundamento da pesquisa. Categorias como presença racializada, agência, regimes de visibilidade, empatia crítica ou piedosa, estereótipos cristalizados e disputa de horizontes emergiram da leitura realizada e serão mobilizadas, em etapas posteriores do doutorado, para o manuseio de um conjunto mais amplo de livros didáticos, abrangendo anos iniciais, finais e o ensino médio.

Nesse sentido, o texto não se limita a uma crítica: é também um convite à construção de outros imaginários dentro das salas de aula. A potência desse convite está justamente no alcance do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que leva essas imagens e narrativas a milhões de estudantes em todo o país. Se as imagens educam o olhar, disputar o que aparece (e como aparece) nas páginas escolares é uma forma de disputar futuros.

Então, este exercício inicial se projeta para a próxima etapa da pesquisa, dedicada à sistematização ampliada das categorias e ao exame de um conjunto mais extenso de obras. Reimaginar as páginas dos livros didáticos, nesse horizonte, é um gesto político e pedagógico que ultrapassa a dimensão editorial: é prática de justiça cognitiva e compromisso com a pluralidade que constitui os povos.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem e ADAS, Sérgio. *Expedições geográficas: manual de professor – 7 ano – 4. Ed.* – São Paulo: Moderna, 2024.



ADAS, Melhem e ADAS, Sérgio. *Expedições geográficas: manual de professor – 8 ano – 4. Ed.* – São Paulo: Moderna, 2024.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro de. Construindo a auto-estima da criança negra. In.: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf

BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em 26/11/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *MEC celebra Dia Nacional do Livro Didático*. Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/mec-celebra-dia-nacional-do-livro-didatico#:~:text=%E2%80%9COs%20livros%20did%C3%A1ticos%20brasileiros%20s%C3%A3o,p%C3%BAblicas%20que%20aderiram%20ao%20PNLD>. Acesso em: 29 abr. 2025.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella & PAULA, Igor Rafael de. *A conquista: geografia: 7º ano: ensino fundamental: finais*. São Paulo: FTD, 2022.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella & PAULA, Igor Rafael de. *A conquista: geografia: 8º ano: ensino fundamental: finais*. São Paulo: FTD, 2022.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Quando as imagens tomam posição*. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

DIONISIO, T. .; PEREIRA DE SOUSA, V. DISPOSITIVO DE RACIALIDADE E A LEI 10.639/2003: : IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA E NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS . Boletim Paulista de Geografia, [S. l.], v. 1, n. 111, p. 146–166, 2023. DOI: 10.61636/bpg.v1i111.3083. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/3083> . Acesso em: 29 de abril. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2022: mais da metade da população indígena vive nas cidades*. Agência de Notícias IBGE, 19 dez. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/42277-censo-2022-mais-da-metade-da-populacao-indigena-vive-nas-cidades> Acesso em: 29 abr. 2025.

MASSEY, D. A mente geográfica. *GEOgraphia*, v. 19, n. 40, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13798>. Acesso em: 01 mar. 2025.

MORETTI, Renata. *Ciências: uma nova visão – 9º ano: ensino fundamental: anos finais*. São Paulo: Índico, 2022.