

O que pode nos falar uma imagem? Uma representação racial no livro didático de história

Túlio Henrique Pereira¹
Vanessa Nunes dos Santos²

Resumo: Diante da conjuntura social e política do Brasil, momento em que se percebe ameaças iminentes à democracia e as liberdades individuais e coletivas, somos impelidos a lançarmos olhares sobre as políticas afirmativas, revisitar a proposta da Lei 10.639/03 e 11.645/08. Nossa intenção se volta a discussão da lei enquanto um marco histórico no país a partir da visualização de uma imagem reproduzida que nos permite perceber um modo de inscrever a corporeidade e a identidade africana e europeia. A lei é tomada pelo seu propósito inclusivo e democrático em favor da equidade no campo simbólico do saber formal direcionado para a instrução de pessoas brancas e não-brancas em escolas públicas e privadas no país. Com o objetivo de reiterarmos a importância de leis como essas, voltadas para a produção e divulgação de conteúdo visual e textual acerca da cultura, das representatividades e da história de africanos e afro-brasileiros nos livros didáticos da disciplina de História no Ensino Fundamental, nosso artigo consiste na apresentação e análise da gravura *O explorador francês Louis Mizon em expedição na África*, observadas outras nomeações e reproduções, como *Exploração ao Rio Benué na Nigéria* (1892) e *Lieutenant Mizon* (1892) conforme consta em sua primeira publicação, no periódico parisiense *Le petit journal: supplément illustré*.

Palavras-chave: Política afirmativa, ensino de história, livro didático, imagem, afro-brasileiro.

Abstract: In face of the social and political situation that Brazil has been through, when we perceive imminent threats to democracy and individual and collective freedom, we have to take a look at affirmative action policies and take into account the draft law 10.639/03 and 11.645/08. Our intention is to outreach to the discussion of the law as a historical landmark in the country from the view of a printed image that allows us to notice a way of inscribing African's and European's identity and corporeality. The law is perceived here as important for its inclusive and democratic purpose in favor of equity in the symbolic field of formal learning focused on the education of white and nonwhite individuals in public and private schools across the country. In order to reaffirm the importance of laws such as these, that aim to produce and spread visual and textual content about the culture, representativeness and

¹ Desenvolve estágio Pós-Doutoral no Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da Universidade Federal do Piauí (UFPI), é Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social na Linha História e Cultura da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade (Multidisciplinar) na Linha Memória, Cultura e Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

E-mail: tuliohenriquepereira@gmail.com

² Possui Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialização em Educação e Proteção Social pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: vanessandsantos@outlook.com

history of Africans and Afro-Brazilians in the History's textbooks used in the Elementary Education, our article consists in a presentation and analysis of the engraving *O explorador francês Louis Mizon em expedição na África*, regarding other nomenclatures and reproductions, like *Exploração no Rio Benué na Nigéria* (1892) and *Lieutenant Mizon* (1892) as it appears in the Parisian periodical *Le petit journal: supplément illustré* in its first publication.

Keywords: Affirmative action, history education, textbooks, image, Afro-Brazilian.

What can tell us an image?

A racial representation in the history textbook

Com o fim da crença no determinismo biológico racial, veio o reconhecimento da existência das raças sociológicas; com o fim da crença na democracia racial, veio o reconhecimento da existência do preconceito racial; com o fim da crença na superioridade da civilização branca, europeia, cristã, veio o reconhecimento dos valores multiculturais; com o fim do padrão único de beleza, veio a valorização da beleza negra e, em consequência a melhoria da autoestima negra (FLORES; MELO, 2013, p. 33)

Introdução

O historiador Antonio Davi Cattani nos ajuda a perceber a partir do livro *Riqueza e desigualdade na América Latina* que a implementação de políticas em favor do cumprimento de uma cidadania plena e equânime na América Latina, especialmente no Brasil, depende da efetivação de leis e ações públicas e privadas que privilegiem aspectos da democracia representativa, capazes de diminuir as diferenças sociais, não apenas na esfera da economia, mas principalmente no campo das representações sociais, artísticas e culturais, promovendo discontinuidades e a reconfiguração das formas com que as sociedades se organizam na América Latina, de modo estruturalmente hierarquizado, excludente e desigual (CATTANI, 2010).

De acordo com Armando Albuquerque e Maria Aura Baroni Cecato, entre os séculos XX e XXI, algumas democracias passaram a incorporar a dimensão substancial da cidadania, ou seja, os direitos sociais (ALBUQUERQUE; CECATO, 2016), levando-nos a refletir acerca do que compreendemos do livro organizado por Antonio Cattani, de quando ao olharmos para

os movimentos sociais, ao longo dos últimos duzentos anos, é possível observar incontáveis processos políticos e econômicos que se empenharam na busca pelo equilíbrio entre crescimento econômico, democracia e inclusão social de maneira a eliminar as carências materiais e simbólicas dos indivíduos, haja vista que, para a filosofia política progressista a pobreza é uma condição que degrada a vida social e provoca desigualdades não dignas (CATTANI, 2010).

Essa falta de dignidade, portanto, pode ser observada quando voltamos os olhos para a desigualdade étnico-racial percebida institucionalmente no Brasil, especificamente no campo do simbólico, quando nos currículos escolares notamos o insistente privilégio de conteúdos textuais e visuais acerca das populações europeias ocidentalizadas e seus protagonismos sócio-históricos, em detrimento da representação da diversidade étnica de brasileiros com fenótipos miscigenados, indígenas ou negroides, a insistente abordagem que universaliza as pessoas brancas europeias ao passo que mantém racializados os indivíduos com descendência africana, indígena, asiática e aborígene.

Devemos, contudo, considerarmos os avanços e a mobilidade evidenciada por uma parcela da população negra no Brasil quando nos referimos ao acesso à educação básica, o advento das cotas raciais nas universidades e nos concursos públicos federais, e a implementação de conteúdos acerca da história e da cultura africana e afro-brasileira em todas as esferas do ensino público e privado no Brasil, como podemos constatar no Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). (BRASIL, LDB - Lei Nº 9.394/96).

Carlos Hasenbalg nos faz entender a necessidade de nos alegrarmos por esses avanços, embora não possamos desconsiderar que as diferenças sociais demarcadas pela origem étnica

e os fenótipos raciais, ainda são contundentes e merecem políticas e cuidados do Estado e da iniciativa privada, em todas as suas esferas, espaços e contextos. Haja vista que, não apenas a escravização tenha sido responsável pela grande desigualdade e falta de representatividade simbólica da diversidade populacional dos brasileiros, mas também os fatores geracionais e a distribuição de renda decorrentes da constituição hierarquizada da sociedade ao longo dos três séculos de escravagismo; os movimentos migratórios e imigratórios, e o acesso ao trabalho formal e à renda; a negação da identidade nacional aos não-brancos através de representações pictóricas e textuais positivas/dignificantes capazes de construir laços de pertencimentos e dissociações étnico-identitárias; e a falta de políticas de formação docente para que a educação se dê de forma democrática, representativa e inclusiva (HASENBALG, 2005).

Nossa intenção, todavia, se volta para a leitura, interpretação e análise da imagem *O explorador francês Louis Mizon em expedição na África* (Fig. 1), observadas outras reproduções e nomeações, como *Exploração ao Rio Benué na Nigéria* (1892) e a publicação original do periódico francês *Le petit journal, Lieutenant Mizon* (1892) (Fig. 2). A observação, leitura, interpretação e análise da imagem nos interessa enquanto metodologia para se pensar o ensino de história nos livros didáticos, a partir de uma perspectiva do campo das visualidades e sua importância para a escrita da história.

A partir desse exercício nos foi permitido pensar a importância da manutenção e das garantias das políticas afirmativas no Brasil, especialmente no âmbito educacional e formativo da cultura e dos valores de cidadania propalados nas escolas públicas e privadas, tendo a lei 10.639/03 enquanto um marco histórico para a percepção e incremento de conteúdos visuais e textuais que observem a corporeidade e a identidade africana e europeia resguardado os cuidados necessários.

O PNLD, os movimentos e a Lei 10.639/03

Ao folhearmos as páginas do livro *Projeto Araribá: História*, obra coletiva desenvolvida e produzida pela Editora Moderna voltada para a 8ª série, correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental, indicado e adequado ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos de 2008, 2009 e 2010, distribuídos no Estado da Bahia pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e adotado em escolas municipais da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, desde o ano de 2006, percebemos a riqueza dos conteúdos visuais presentes nas páginas desse livro e, também, a preocupação da editora em se adequar a

proposta do Plano Nacional para a Educação Étnico-racial implementada pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que obrigam as editoras a inserirem conteúdos sobre África, ascendências, história, descendências e diáspora africana e indígena, respectivamente, nos livros didáticos das disciplinas de História, Português, Literatura, Geografia e Artes do Ensino Fundamental.

Essa proposta de inserção de conteúdos da história, da cultura e das religiões de matriz africana, afro-brasileira e indígena, enquanto integrantes do currículo escolar, se deve aos longos anos de reivindicações de segmentos negros no Brasil, especificamente do Movimento Negro Unificado (MNU), a partir de sua efetivação enquanto força política em 1978 em São Paulo. Quando da divulgação de uma carta de princípios, esse movimento reiterou a necessidade de definição da condição e da constituição do que é ser negro no Brasil em meio a tanta desigualdade sociorracial. Constam também das pautas do Movimento Negro Unificado a implementação de políticas afirmativas, como a valorização das identidades, memórias, cultura e religiões afro-brasileiras, a implementação de cotas raciais para o ingresso em universidades e cargos públicos, a inserção no currículo escolar de conteúdos sobre o ensino da História da África e a História Afro-Brasileira, dando ênfase aos movimentos sociais que apresentem a população negra enquanto protagonistas na História do Brasil; e também a demarcação e posse das terras quilombolas.

Há que se considerar enquanto referência para os movimentos da política do MNU, os acontecimentos em esfera internacional, tais como políticas de descolonização de países africanos, o fim da Segunda Guerra Mundial e da Guerra fria, e a luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Assim como também o movimento da negritude encabeçado por artistas, escritores e cientistas da diáspora, fundadores dos estudos pós-coloniais na Europa, sobretudo na França e Inglaterra, responsáveis por apresentar novas concepções de pensamento descolonizado para a diáspora africana.

A implementação da Lei 10.639 se deu apenas em 2003, 115 anos após assinatura da Lei Áurea, que determinava institucionalmente o fim oficial da escravatura no Brasil. A mão de obra compulsória e não respaldada pela lei oficial durou por mais longos anos nos interiores do Estado Nacional. Embora a implementação da lei tenha se efetivado no ano de 2003, o prazo para que editores e escolas pudessem adequar seus livros, conteúdos e grades curriculares dentro da proposta do Plano Nacional para a Educação Étnico-racial se estendeu até o ano de 2012, data final estipulada pelo Ministério da Educação. Essa foi uma das primeiras iniciativas no âmbito das políticas afirmativas no cenário escolar.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de número 9.394 existisse desde 1996 determinando que no ensino de História do Brasil houvesse a consideração de conteúdos que percebessem as diferentes culturas e as etnias contributivas para a formação do povo brasileiro, os livros didáticos ainda mantinham imagens e textos que retratassem negros e indígenas de modo diminuto, periférico e sem a dignidade e o protagonismo habitual do tratamento dado à cultura, história e a corporeidade europeia das personagens brancas. Foi apenas com a implementação da lei 10.639/2003 que editoras, editores, escritores, pesquisadores, professores e escolas se viram mais impelidos a produzir e apresentar conteúdos críticos, diversos e positivos sobre a população afro-brasileira e indígena, possibilitando à maioria dos estudantes não-brancos, a identificação com as identidades, corporeidades e culturas que não remetessem exclusivamente ao trabalho compulsório, a dança, ao folclore ou situações que denunciasses a degradação do corpo de personagens negras no processo histórico. Desse modo, os livros didáticos de história deveriam apresentar a África enquanto um continente cujo processo histórico não se deu apenas a partir do contato com a Europa, ou pela fatalidade da escravização compulsória baseada por questões religiosas e raciais, mas muito remotamente aos grandes reinos e riquezas na antiguidade dos povos originários de África.

Maria Bernardete Ramos Flores e Sabrina Fernandes Melo ao evidenciarem o uso de imagens para a construção de uma narrativa histórica, nos apresentam a obra plástica *A redenção de Cam* (1895) do pintor espanhol Modesto Brocos y Gomes, enquanto alegoria para a compreensão do movimento social, político e cultural no Brasil após a década de 1980 contra o preconceito e a desigualdade sociorracial. As autoras evidenciam marcos importantes da historiografia voltada para as questões étnico-raciais no país, a ver, o reconhecimento da existência das raças sociológicas, o reconhecimento oficial do preconceito racial, as políticas em favor dos valores multiculturais, a valorização da beleza e da autoestima dos negros e “uma série de acontecimentos capazes de instituir esquemas de ‘discriminação positiva’ em favor dos grupos raciais historicamente ‘discriminados’ de forma negativa” (FLORES; MELO, 2013, p. 33).

Flores e Melo não propõem uma leitura detalhada e sistematizada da obra plástica a fim de evidenciar esses movimentos, mas iniciam, a partir da pintura *A Redenção de Cam* um percurso narrativo capaz de revisitar criticamente a historiografia até os dias atuais.

Todavia propomos, nesse texto, apontar de forma descritiva e analítica questões relacionadas aos movimentos da experiência do vivido e suas identificações com a

corporeidade, as identidades e às memórias reificadas de brancos e negros no universo escolar após a implementação do PNLD, ou seja, a partir da apresentação de uma imagem tomada como charge, digitalizada e reproduzida em formato de gravura fotográfica, *O explorador francês Louis Mizon em expedição na África* (Fig. 1). Sem a autoria mencionada, a imagem é reproduzida em formato de retrato verossímil no *Projeto Araribá: História*, livro didático da 8ª série do Ensino Fundamental adotado nas escolas municipais de Vitória da Conquista nos anos de 2008, 2009 e 2010.

Interessa-nos, porém, não a qualificação técnica da imagem ou sua comparação com outros elementos visuais presentes no livro, mas sim o seu entendimento enquanto alegoria para a observação da dicotomia no processo de adequações editoriais em favor do cumprimento “acelerado” de uma nova regra que determina a inserção ou não de um livro e sua editora no disputado mercado editorial dos didáticos distribuídos nas escolas públicas do país. Desse modo, resta-nos indagarmos, a partir da reiterada simbologia do europeu branco percebido enquanto universal-protagonista-colonizador-desbravador-progressista-imperialista-civilizador, qual a função de uma imagem alegórica na primeira unidade de um livro da disciplina História, em face de uma nova proposta de conteúdos para reconhecimento, integração e identificação multicultural do alunado do sistema de educação pública no Brasil, especificamente na Bahia, que detém grande contingente de alunos não-brancos.

Um modo de ver as representações visuais

Tudo o que vemos é imagem? Responder a essa questão demandaria de um prólogo que nos içaria para fora da nossa proposta de produção textual tomando a figura, supostamente caracterizada como sendo uma charge, *O explorador francês Louis Mizon em expedição na África* (Fig. 1), imagem presente na abertura da primeira unidade do livro didático *Projeto Araribá: História*. Grosso modo, poderíamos considerar que sim, tudo o que vemos é imagem, especialmente ao nos lembrarmos do historiador John Berger, a considerar que a visão nos vem antes das palavras (BERGER, 1999). No entanto, cabe-nos entender que, aquilo que vemos depende do modo de ver de cada indivíduo, suas referências, experiências, memórias, sensações e sentidos (BERGER, 1999), (AUMONT, 1993), (GOMBRICH, 1999). E mais difícil que enxergar uma imagem é percebê-la de modo a nos propor a leitura e a codificação dela (PANOFSKY, 1995).

Ao longo da história humana há diversas evidências visuais que antecedem a escrita e, portanto, não devemos negar a importância da visualidade e do seu caráter universal, mesmo diante de técnicas de produção específicas a determinado tempo e lugar.

Voltado para a perspectiva educacional, Fernando Hernández propõe que reflitamos enquanto docentes atuantes acerca das possibilidades e dos modos de enxergar a educação não como uma prática burocrática de reprodução ou de transmissão de informações, mas sim, a partir da capacidade de intermediar as representações visuais que contribuam para a criação de novos discursos identitários, construindo subjetividades e criando novos entornos de aprendizagem (HERNANDEZ, 2005, p. 10).

Fernando Hernández contempla propostas de estudos críticos dos artefatos visuais e suas percepções se aproximam dos estudos culturalistas, de modo que, possamos discutir sobre a perspectiva autorreflexiva, o olhar crítico acerca das visualidades e seus discursos e impactos nas atitudes, preferências, pensamentos, escolhas e subjetividades dos estudantes (HERNANDEZ, 2000). Por meio da perspectiva autorreflexiva da cultura visual são realizadas experiências e construções de critérios na formação do gosto e nos argumentos a respeito da visualidade.

Paulo Knauss já discorreu acerca da importância que nós historiadores devemos dar às fontes visuais; Luciene Lehmkuhl (2010) e Eduardo França Paiva (2006) também reforçam o grupo dos historiadores que privilegiam as imagens enquanto fontes para a escrita da história. As fontes visuais, entretanto, não são utilizadas como verdade absoluta, mas como vestígios de uma porção de dada realidade histórica; as imagens são nutridas de traços, códigos, índices, símbolos, sinais e representações que nos permitem localizá-las em determinados contextos históricos.

Paulo Knauss nos ensina, portanto, que “o estudo das imagens serve, assim, para estabelecer um contraponto a uma teoria social que reduz o processo histórico à ação de um sujeito social exclusivo e define a dinâmica social por uma direção única” (KNAUSS, 2006, p. 100). E Kabengele Munanga (2001) nos oferece repertório teórico e analítico para pensarmos os modos de superação do racismo institucional experienciado pelos estudantes e também professores no cotidiano escolar no país, principalmente quando pensamos os conteúdos, suas imagens e textos.

Perceber a história, o campo das visualidades e a cultura enquanto fenômenos que se movimentam de acordo com a ação humana para legitimar a sua experiência no mundo é uma tarefa que parece nos aproximar mais da filosofia do que propriamente da história. Todavia,

Aby Warburg (2012) nos alerta, quando nos propõe observarmos as imagens e seu protagonismo na história, de modo que consideremos a essência da experiência histórica exatamente no movimento.

O explorador francês: o que pode nos dizer essa imagem?

A figura caracterizada como sendo uma charge, e nomeada com o título *O explorador francês Louis Mizon em expedição na África* (Fig. 1), de autoria não revelada pelo livro didático, abre a primeira unidade do livro destinado aos estudantes da 8ª série/9º ano do ensino Fundamental nas escolas municipais de Vitória da Conquista, Bahia. O livro foi adotado em 2008 e utilizado até o ano de 2010 no estado baiano. Ao observarmos os conteúdos visuais da imagem que abre a unidade denominada *A era do imperialismo*, percebemos a figura central do explorador francês Louis Mizon, de pele branca ele ocupa o plano central da imagem.



Figura 1. MÉAULLE, Fortuné-Louis. O explorador francês Louis Mizon em expedição na África. 1892. reprodução, (impresso cor., sobre papel).

Fonte: MELANI, Maria Raquel Apolinário. Projeto Araribá: história. 1ed. São Paulo: Moderna, 2006.

A alegoria do explorador se confunde com as referências do homem branco detentor de poder bélico, material e simbólico, suas pernas conduzem nossos olhos para o lado direito da imagem, o desconhecido futuro, enquanto seu olhar está voltado para o lado esquerdo da imagem, o passado já conhecido. A ponta do chapéu branco de guerra no topo da cabeça e o cigarro em sua boca apontam na direção do braço direito dele, o lado esquerdo da imagem. Ele possui barba cheia e está vestido com paletó branco desabotoado no peito aberto, camisa azul em tecido mole, carrega nos ombros a alça de um porta-armas amarelo, a imitar as cores do couro, o revólver está acoplado na cintura abaixo do seu braço direito apoiado pela mão a segurar uma estaca e/ou bengala. Louis Mizon veste calças brancas em tecido mole e possui amarrado à cintura faixas de panos vermelhos. Não nos resta dúvidas sobre o que nos fala a imagem, do homem branco, o explorador francês cujo nome é destaque tanto na legenda dessa reprodução quanto na sua versão original, o tenente em sua altivez e determinação a desbravar a penumbra do desconhecido mundo africano. O livro também não nos fornece informações sobre em que região de África estariam, sequer nomeia ou forja nomes para as personagens presentes no plano de fundo. Seus corpos, dessas personagens, nos servem como ponto de fuga e também uma parede escura para o contraste lustroso do tenente francês e suas vestes brancas.

A imagem é composta de cores que propõem atmosfera acinzentada, é caracterizada pelo livro didático como sendo uma charge, todavia a tomamos como uma produção ao estilo dos pintores europeus, a exemplo das aquarelas do desenhista, correspondente do Brasil na França, Jean-Batiste Debret (1968) e sua forma de representar os negros no livro-álbum-diário *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Esse modo de fazer também nos remete às pinturas do realismo francês. Ao fundo, na parte superior da imagem podemos observar o horizonte nublado a se perder em melancolia, e em segundo plano ao centro da imagem, algumas montanhas esbranquiçadas a compor o ambiente longínquo e inexplorado, que se perde entre o céu e o espaço azulado pouco decifrável. Ao solo, na parte inferior da imagem estão as ramas para representar a mata das savanas africanas.

Ao estilo do realismo francês, a imagem apresenta o corpo humano flagrado em sua ação laboral no campo, homens que trabalham. No lugar de camponeses, há um explorador ativo sendo protegido por um capanga, uma personagem negra retinta, vestida com um saiote amarelo com faixas vermelhas na gola,³ manga e cintura. No topo da cabeça do homem de

³ Inferimos que as cores vermelha e amarela eram do conhecimento dos europeus deste período por associação ao reino etíope. As cores amarela e vermelha remetem às cores primárias encontradas na natureza (sangue e o ouro), e também ao arco (arco-íris) citado pelo Gênesis 9:13 e 14, na Bíblia; o mesmo livro a narrar a

braços, pescoço e pernas torneadas por músculos hipertrofiados, há um turbante; ele carrega sobre o seu ombro direito uma espingarda de longa haste. De rosto sisudo a observar o lado direito da imagem, o capanga parece estar em constante vigília, ocupado em proteger o francês e a carga transportada pelas outras oito personagens retintas no plano inferior central da imagem, organizadas em fila indiana.

Os transportadores são negros retintos, eles não vestem a parte superior de seus corpos, possuem apenas o saio branco, grosseiro, amarrado a cintura, e nos parecem estar descalços. Os corpos desses carregadores são torneados por músculos resistentes e protuberantes, seus olhares são direcionados para diversos sentidos. Em fila indiana eles são conduzidos pelo nono homem negro a carregar nas mãos a bandeira da França hasteada. Ele segura a haste com a força das duas mãos, possui semblante ingênuo e olhar calmo, também direciona os olhos para o lado direito da imagem. Ele possui no topo da cabeça um turbante na cor amarela.

Não há texto que complemente a imagem ao longo do capítulo, apenas a legenda: “O explorador francês Louis Mizon em expedição na África, charge publicada no jornal francês *Le petit journal*, em julho de 1892. Desde o início do século XIX, a França estendeu seus domínios por grande parte do território africano” (MELANI, 2006, p. 10). Contudo, ainda não conseguimos entender a intenção dos autores com a apresentação dessa imagem na abertura do único capítulo de todo o livro a falar sobre o continente africano, a partir da inserção europeia por meio do processo de colonização encabeçado pelo imperialismo europeu no século XIX.

Os elementos simbólicos da imagem não são fáceis de serem decifrados, a percepção indiciária e iconológica das cores não nos permite uma leitura aprofundada dos seus significados.⁴ Com a ausência de dados sobre a autoria da imagem, a data exata da sua publicação, e informações complementares como a técnica utilizada para a sua produção, o percurso na busca por mais detalhes nos fez entender, inicialmente, que o uso da imagem neste capítulo não se diferenciou dos usos de imagens em livros didáticos que antecederam as novas diretrizes do PNL D para a inserção da educação para as relações étnico-raciais. A imagem foi usada de forma ilustrativa, sem dados adicionais, sem crítica, sem diálogo com a

maldição de Cam (Canaã). Os etíopes tiveram grande notoriedade e visibilidade internacional, estabelecendo relações diplomáticas com os britânicos e portugueses. Ao longo dos anos 1897 até 1914 a bandeira da Etiópia mantinha a ordem das listras nas seguintes cores: vermelho, amarelo e verde. Os significados dessas cores foram redefinidos ao longo do processo histórico que corresponde a Era Cristã, a Etiópia Medieval e o período Moderno. Para mais ver: (M'BOKOLO, 2009, p. 86, 105, 117, 118, 373, 374).

⁴ No período correspondente a Era Cristã etíope, o vermelho significava o símbolo do poder, e também o sangue. O amarelo significava a fé, a igreja e a paz.

proposta, a reiterar o lugar hierarquizado dos indivíduos brancos e não-brancos nas representações visuais e textuais do passado.

O corpo torneado no contexto de produção dessa imagem é a representação do laboro, os homens aqui representados detêm a musculatura de quem trabalha, a imagem nos diz que o negro é o trabalho e nos faz intuir terem os negros, apenas a força do trabalho para oferecer. A imagem é eivada de simbolismos do determinismo biológico, da pseudo-ciência racializadora do século XIX, e quando colocada em comparação ao conjunto das imagens apresentadas ao longo do capítulo e de todo o livro, tomamos essa primeira alegoria, como a síntese do pensamento reiterado de que o negro é o trabalho físico, corporal, cuja identidade se vê homogeneizada diante um conjunto com tantos corpos iguais, imagem que nos remete a uma passagem contundente da literatura brasileira, especialmente escrita por autores negros, a exemplo de Lima Barreto.⁵

A partir de uma busca avançada descobrimos que o artista responsável pela autoria da imagem, foi o francês de família inglesa Fortuné-Louis Méaulle (1844-1901). Especializado em produzir gravuras na madeira, Fortuné-Louis se especializou na produção da xilogravura especialmente para estampar as capas e as contracapas do jornal diário *Le petit journal: supplément illustré*.

A partir da reprodutibilidade e de novos ajustes técnicos, foi possível perceber a inserção de tons de cores à imagem, desencadeando o esmaecimento e a perda das hachuras e dos veios da madeira e elementos mais específicos, assim como o apagamento de detalhes importantes para a sua leitura. A imagem que inicialmente denominamos *O explorador francês Louis Mizon em expedição na África* (Fig. 1) não se trata de uma charge, mas sim de uma gravura xilográfica identificada como *Exploração ao Rio Benué na Nigéria* (1892) ou também *Lieutenant Mizon* (1892) (Fig. 2) conforme observamos a estampa reproduzida na oitava página, a contracapa da edição do dia 9 de julho, um sábado do ano de 1892, do *Le petit journal: supplément illustré*.

Ao consultarmos a Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional da França, acessamos o exemplar digitalizado do impresso e constatamos se tratar de um jornal parisiense com publicações diárias iniciadas em 1863 com vida até 1944. O jornal foi fundado pelo empresário e jornalista Moïse Polydore Millaud (1813-1871), possuía a regularidade de oito

⁵ O escritor Lima Barreto ao narrar sobre os doentes negros nus no pátio de um hospício, onde o autor passou parte dos últimos anos de sua vida, escreveu ser o negro “a cor mais cortante, mais impressionante; e contemplando uma porção de corpos negros nus, faz ela [entenda-se imagem] que as outras se ofusquem no nosso pensamento. É uma luz negra sobre as coisas, na suposição de que, sob essa luz, o nosso olhar pudesse ver alguma coisa” (BARRETO, 2010, p. 211).

páginas, sua linha editorial versa sobre artigos de opinião, reclamares sensacionalistas, fatos políticos, folhetins e estampas na capa e na contracapa. O suplemento ilustrativo passou a ser uma novidade editada às sextas-feiras, e as imagens tomaram protagonismo especialmente a partir do ano de 1884, quando o jornal aumentou o número de associados e de exemplares vendidos, tornando-se relevante para a sociedade da época.



Figura 2. MÉAULLE, Fortuné-Louis. Le lieutenant Mizon. 1892. xilografia de topo, (digitalização).
Le petit journal: Supplément Illustré, 9 jul. 1892
Fonte: Gallica Hemeroteca Digital - Bibliothèque Nationale de France

Na edição digitalizada do dia 9 de julho de 1892 é possível perceber a imagem de forma ampla e enxergar os direcionamentos das hachuras e/ou veios da madeira por sobre os corpos entintados das personagens africanas. Ao observarmos com mais atenção, um rio nos é revelado ao fundo, nos pés das montanhas a servir a imagem como ponto de fuga. Os editores do livro didático *Projeto Araribá: História* utilizaram-se do recurso de recorte para a reprodução da imagem, manipulando-a graficamente para o avivamento das cores, de modo a oferecer mais destaque e centralidade a figura do explorador francês. Diante disso, nos questionamos a quem se dirige e o que pode nos dizer essa imagem reproduzida e ressignificada, e de que forma os estudantes brasileiros, especificamente baianos poderiam se identificar com imagens como essa, especialmente os estudantes negros. E, quais elementos visuais e textuais, poderiam ser usados por esses estudantes nessa imagem, para que suas visões sobre a África se tornassem enriquecidas acerca da complexidade, prosperidade e diversidade daquele continente.

A imagem foi produzida por um francês a pedido de um jornal parisiense em um contexto em que a França desempenhava esforços para conquistar riquezas além-mar. O mediterrâneo não devia ser o limite do seu alcance e, portanto, comemorar o feito de um explorador era a função dessa imagem forjada, haja vista, nem o gravurista nem o redator do texto que a acompanha estiveram presentes em África para registrarem as ações representadas na imagem de exaltação ao tenente Louis Alexandre Antoine Mizon (1853–1899). O texto que acompanha a gravura é uma homenagem ao tenente Louis Mizon e tem como objetivo enaltecer seus feitos na conquista de um novo território rico e inexplorado, a África Central.

Observemos como nos fala o texto:

Le lieutenant Mizon

On vient de faire à la gare d'Orléans une réception triomphale à un jeune lieutenant de vaisseau, qui est digne, et au delà, des honneurs qu'on lui a rendus.

Avec une dizaine d'hommes le lieutenant Mizon a accompli dans l'Afrique centrale un des voyages les plus intéressants qu'il soit possible d'imaginer tanta au point de vue scientifique qu'au point de vue comercial et politique.

La fortune de l'Europe est dorénavant au centre de l'Afrique, très riche et non encore explore.

Nous sommes parmi les premiers qui aient eu par delà la Méditerranée des possessions coloniales vraiment importantes, mais elles sont disseminées, et nos simplement nos rivaux, font des efforts inouis pour nous empêcher d'établir des communications entre elles.

Notre relèvement si rapide grace à notre énergie, notre vrai patriotisme et aussi les richesses de notre sol, la volante formelle d'une partu de l'Europe a empêché les Allemands de nous anculier definitivement comme ils le souhaitaient en 1875.

M. Bismarck avait essayé, quand il jouissait encore de sa puissance, de détruire notre force commerciale.

Ses successeurs tentent encore de poursuivre son oeuvre, mais ils ne sont pas de force.

Le lieutenant Mizon, tout seul ou à peu près, en passant dans le haute-Congo ces deux années de luttas, de fatigues, de périls incessants a bien mérité de la patrie.

Le gouvernement, malgré son jeune âge et malgré son grade, lui a donné la croix d'efficier de la Légion d'honneur, c'est juste; ma's les pays, lui aussi, doit au lieutenant Mizon un hommage de reconnaissance auquel le Supplement illustre du Petit Journal est heureux et fier de s'associer. (LE PETIT JOURNAL: SUPPLÉMENT ILLUSTRÉ, 9 jul. 1892, ano. 3, n. 85, p. 8)

O texto ocupa a parte superior da página do jornal e é uma homenagem ao *tenente Mizon*, a frase em itálico traduz o sentido do título do reclame publicado em francês, a se iniciar com considerações acerca da recepção honrosa com que a comunidade parisiense recebeu o tenente na estação de Orleans. Em sua narrativa é possível perceber que os editores tentam recriar a atmosfera do tenente Mizon na África Central, com o contingente de apenas uma dúzia de homens, enfatizando o seu heroísmo e sua capacidade prematura, o jovem explorador destemido. Mizon, ao que nos sugere o texto, teria protagonizado, uma das viagens mais interessantes que se poderia imaginar, tanto do ponto de vista científico, como do ponto de vista comercial e político. Eis que a França acabara de descobrir uma nova galinha dos ovos de ouro, a África Central, e destaca, “a fortuna da Europa está agora no centro da África, muito rica e ainda não explorada”.

A quais fortunas e riquezas nos falam *Le petit journal*? Que África é essa não apresentada pelo *Projeto Araribá: História* e nenhum outro livro didático da sua coleção? Por que a riqueza desse novo rincão de um país africano não foi de interesse de exploração para o gravurista da imagem? Por que os editores do livro brasileiro não tomaram esse caminho como um gancho para falarem da África nos tempos que antecedem o avanço imperialista?

Ora pois, a resposta é clara, o gravurista Fortuné-Louis é um francês, e o interesse dele e do jornal é dar destaque ao papel da França nesse novo território, ainda que o texto do jornal deixe escapar que antes da chegada de Louis Mizon no centro da África existisse riquezas ainda inexploradas, capazes de alimentar uma fortuna para a França. Afinal de contas, qual interesse teriam os europeus na exploração de territórios de além-mar se esses não fossem ricos e capazes de recuperar os investimentos em recursos bélicos, navegação, e todos os custos que uma expedição exigia naquele contexto.

Na sequência do texto os editores do *Le petit journal* se gabam por estarem os franceses entre os primeiros a ter posses coloniais importantes para além dos limites do

Mediterrâneo, e por terem a força bélica e a resistência que seus rivais, a exemplo dos alemães, não possuíam. A descoberta da África central é tida como um renascimento para a França, “e isso é um feito que se deve graças a energia, e ao verdadeiro patriotismo francês”, complementam os redatores sem deixar de pontuar as riquezas do solo, e fazem referência a crise franco-alemã de 1875 e ao governo alemão encabeçado pelo príncipe de Bismark e diplomata prussiano, Otto von Bismark (1815-1898). Segundo o reclame, Bismark tentou, quando ainda desfrutava de poder, destruir a força comercial francesa, e apesar de não terem conseguido, seus sucessores ainda estavam tentando concluir o trabalho, mas eles não possuíam a força necessária.

Refletindo sobre os aspectos educacionais do livro didático, Circe Maria Fernandes Bittencourt destaca como a História Política optou, até os anos 1960, por biografar, os feitos dos chefes políticos, reis e presidentes republicanos, seus retratos constituíram-se em uma espécie de galeria de pessoas ilustres com características aristocráticas (BITTENCOURT, 2008). Desse modo, é possível considerar e reiterar as ideias de Circe Bittencourt acerca da longa jornada em que os conteúdos para o ensino de história no Brasil, se constituíram amplamente da exaltação heroificada e célebre de figuras políticas, dando enfoque aos seus feitos com caráter eleitoreiro, enquanto atitudes que atendessem a demanda tão diversa da população. A formação cidadã inclusiva e participativa não foram destaque ao longo de nossa história.

Considerações finais

Ao nos centrarmos aos elementos visuais da imagem *O explorador francês Louis Mizon em expedição na África* (Fig. 1) e todo o conteúdo visual e textual antecessor a sua reprodução no livro didático, percebemos que, embora mudanças tenham sido propostas para a implementação dos conteúdos presentes nos livros didáticos, de modo a respeitar as diversidades étnico-raciais, foram poucos os efeitos apresentados nos primeiros anos subsequentes a implementação da nova política, o que evidenciou a manutenção da presença acrítica de estereótipos negativos, irresponsáveis e marginais das representações visuais de África. A seleção das imagens ainda privilegiava, no *Projeto Araribá: História* no ano de 2006, destinado aos alunos da 8ª série, um modo de fazer ao estilo francês, eurocêntrico cuja intenção é evidenciar os feitos e heroificar a história positiva europeia e dos europeus enquanto desbravadores exploradores na busca por riquezas pelo mundo selvagem.

Nos conteúdos visuais e textuais com finalidade didática, reproduzidos e sintetizados nos livros adotados por nossas instituições escolares, percebemos o uso de imagens estereotipadas sem o acompanhamento contextual, técnico, referencial de sua produção originária e de suas intenções. A manutenção de textos e imagens carregados de simplificações que reiteram o racismo, a não-identificação identitária e corporal de pessoas não-brancas, ainda auxiliaram no fortalecimento das diferenças, não apenas sociais, mas, sobretudo, étnicas, naturalizando o corriqueiro discurso racialista.

Entre as mudanças e permanências verificamos que as problemáticas da inclusão responsável de textos e imagens étnico-raciais no PNLD ainda está longe de um atendimento pleno, os livros ainda não apresentam o negro como um contribuinte cultural do nosso país, utilizando-se senão no texto, ou na presença/ausência de capítulos voltados para a África e as questões afro-brasileiras, nas figuras despossuídas de crítica, cuja função ilustrativa mantém o didatismo de subserviência e estigmatização da população não-branca. Percebemos que, na seleção das imagens do *Projeto Araribá: História* no ano de 2006, destinado aos alunos da 8ª série, há a evidência de um modo de fazer ao estilo eurocêntrico, cuja prevalência dos conteúdos reificam a reprodução de ideologias dominantes e do saber tido como oficial, imposto pelos setores do poder, configurando-se em uma galeria de personagens ilustres do cenário político brasileiro e do mundo considerado civilizado, a Europa.

Referências

ALBUQUERQUE, Armando; CECATO, maria Aurea Baroni. Democracias eleitorais e cidadania na América Latina: uma análise empírica a partir do relatório *Freedom in the world* 2016. **Revista jurídica**, vol. 03, n. 44, Curitiba, 2016.

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas: Papyrus, 1993.

BARRETO, Lima. **Diário do hospício; O cemitério dos vivos**. Prefácio de Alfredo Bosi. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CATANNI, Antonio David. **Riqueza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Zouk, 2010.

DEBRET, J. B. **A viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1968.

FLORES, Maria Bernardete Ramos; MELO, Sabrina Fernandes. A libertação de Cam: discriminar para igualar. Sobre a questão racial brasileira, In: RODRIGUES, Cristina Carneiro; LUCA, Tânia Regina de; GUIMARÃES, Valéria. **Identidades brasileiras: composições e recomposições**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

GOMBRICH, Ernest H. **Meditações sobre um cavalinho de pau e outros ensaios sobre a teoria da arte**. São Paulo: Edusp, 1999.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? **Educación & Realidade**. 30(2): 9-34, jul /dez 2005.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan.-jun. 2006

LE PETIT JOURNAL: SUPPLÉMENT ILLUSTRÉ, 9 jul. 1892, ano. 3, n. 85.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: história e civilizações**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.

MELANI, Maria Raquel Apolinário. **Projeto Araribá: História**. São Paulo: moderna, 2006.

MUNANGA, Kabenguele(Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: ministério da educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. 2ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

PANOFSKY, Erwin. **Estudos de iconologia: temas humanísticos na arte do Renascimento**. 2ed. Trad. Olinda Braga de Sousa. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

PARANHOS, Kátia Rodrigues, LEHMKUHL, Luciene e PARANHOS, Adalberto (orgs.). **História e imagens: textos visuais e práticas de leituras**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

WARBURG, Aby. **O nascimento de Vénus e a primavera – Sandro Botticelli**. Lisboa: KKYM, 2012.

Recebido em: 10 de janeiro de 2018.

Aprovado em: 15 de junho de 2018.