

INFÂNCIAS E NEGRITUDE: A INSERÇÃO DA FOTOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA¹

Fernanda de Souza Santos²

RESUMO

O presente trabalho surge a partir de um projeto fotográfico intitulado “erê.jpg”, iniciado em 2015. Tratava-se de uma pesquisa com foco em fotografia de crianças negras no território do Recôncavo Baiano, especificamente nas cidades de São Francisco do Conde e de Santo Amaro. Desdobrada neste estudo, propõe pensar novas possibilidades epistemológicas no campo do ensino de história a partir das fontes iconográficas, como ferramentas de ensino e aprendizagem para o campo da disciplina História, particularmente de História e Cultura Afro-brasileira, de acordo com a legislação 10.639/03. Paralelamente, busca também reinterpretar a representação da criança negra nas fotografias do acervo pessoal da jornalista Lúcia Correia Lima, como fontes históricas, veiculadas na imprensa baiana entre as décadas de 1980 e 1990. Por fim, propõe uma reflexão entre as imagens selecionadas do citado acervo e o material produzido no Projeto “erê.jpg”, visando contribuir com os diálogos e as possibilidades de metodologias decoloniais nas práticas de ensino.

Palavras-chave: crianças negras - Recôncavo (BA); história - estudo e ensino - Recôncavo (BA); Lima, Lúcia Correia - crítica e interpretação.

ABSTRACT

The present work arises from a photographic project entitled “erê.jpg”, started in 2015. It was research focused on photography of black children in the territory of the reconcavo of Bahia, specifically in the cities of São Francisco do Conde and Santo Amaro. Unfolded in this study, it proposes to think of new epistemological possibilities in the field of teaching history from iconographic sources, as teaching and learning tools for the field of the subject History, particularly Afro-Brazilian History and Culture, in accordance with legislation 10.639/ 03. At the same time, it also seeks to reinterpret the representation of the black child in photographs from the personal collection of journalists Lúcia Correia Lima, as historical sources, published in the Bahian press between the 1980s and 1990s. and the material produced in the “erê.jpg” Project, aiming to contribute to dialogues and the possibilities of decolonial methodologies in teaching practices.

Keywords: black children - Recôncavo (BA); history - study and teaching - Recôncavo (BA); Lima, Lúcia Correia - criticism and interpretation.

¹ Trabalho de conclusão de curso apresentado à Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Lúcio Matos Silva.

² Bacharela em Humanidades e licencianda em História pela UNILAB. Mestranda em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se constitui enquanto um desdobramento das discussões do projeto "Erê.jpg"³, fruto de inquietações surgidas durante a participação no grupo de pesquisa Nyemba em 2015, coordenado nesse período pela professora Cristiane Santos Souza na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira - (UNILAB/Campus dos Malês - Bahia). Recordo que a professora Cristiane apresentou um acervo fotográfico composto por imagens relativas à trajetórias de negros(as) na América Latina entre as décadas de 1950-1960 em paralelo com imagens de negros em contextos africanos, cujos objetivo era analisar as relações histórico-culturais a partir do jogo de imagem em *justaposição*⁴ buscando mostrar os valores históricos e a contribuição positiva do negro em conexão. Neste mesmo encontro foram apresentados o fotógrafo e arte-educador, Lázaro Roberto, além dos fotógrafos e etnólogos Pierre Verger e Sebastião Ribeiro Salgado, cujas obras me tocaram profundamente, gerando-me uma descentralidade e inflexão. Senti que por muitos anos meus olhos estiveram vendados sob uma ótica que nos obriga a negar, recusar e anular a presença do sujeito negro como possibilidade atingível de admiração.

Ao longo dos encontros, comecei observar a construção das fotografias, ensaios e narrativas em sequência que havia realizado, identificando que ignoravam pessoas negras no enquadramento visual e estético das imagens realizadas. Quando avistava algum sujeito negro compondo o enquadramento visual, realizava *hard cut*.⁵ Reconheci a partir desse processo que o racismo traz consigo uma condição: a obliteração da sua autoimagem, obriga-lhe de fazê-lo inexistir, desaparecer enquanto representação, sob destruição de sua própria humanidade. O racismo e a violência racista, me impossibilitaram por muito tempo de produzir um olhar e pensamento positivo ou uma conduta natural de aceitação profunda: a identidade, o corpo, o desejo de ser ou torna-se negro. Como nos aponta a psicanalista Neusa Souza

Saber ser negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas submetidas a exigências, compelida a expectativas

³ As imagens do projeto Ere.jpg já foram expostas na V Feira de Cultura Afro Brasileira do Iguape, XXX Semana de Cultura de Ipirá, II Sarau do Vinil e exposição virtual pela Agência Sangria (<https://www.agenciasangria.com/fernanda-souza>) e pelo Museu Nacional da Cultura Afro Brasileira (https://museuafrobrasileiro.com.br/index.php/afrotografia/?ggt_2957=Ere+Jasiri). O projeto também resultou na publicação de um artigo intitulado "Erê.jpg - Infância, negritude e representação: Fotografias sobre crianças negras no recôncavo baiano", no livro Questões raciais: educação, perspectivas, diálogos e desafios. Organizadores: Manuel Alves de Sousa Junior, Tauã Lima Verdán Rangel. – Itapiranga: Schreiber, 2022. p.556; e-book.

⁴ Conjuntos de imagens que exprime uma mesma ideia em planos separados.

⁵ *Hard cut* (também chamado de Corte Direto, Corte Seco, Corte Simples, ou ainda Corte Propriamente Dito).

alienadas. **Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recria-se em suas potencialidades.** (SOUZA, 1983, p. 18, Grifo meu).

Um dos caminhos no resgate da minha autoestima começou pelo interesse em entender a negritude e os seus desdobramentos em diálogo e em contraposição aos valores eurocêntricos, onde colocava minha identidade em questão, subordinando-a ao colonialismo e à colonialidade do poder⁶, buscando traçar um discurso e práticas concretas de afirmação acerca de mim e dos valores ancestrais, com a tomada de consciência de ser negro.

O projeto "**erê.jpg**" é fruto destas inquietações e transcendências. O acervo é composto por quarenta fotografias majoritariamente de crianças negras no contexto do Recôncavo Baiano, exceto três imagens que foram realizadas no território quilombola João Rodrigues Reis⁷, em Ilhéus - Sul da Bahia. Quando iniciei o projeto, o objetivo era fotografar as experiências de crianças negras, investigando através da fotografia de que modo elas interagem entre si, com sua comunidade e como elas se enxergavam no mundo. O intuito era apresentar o modo como a experiência da negritude se apresenta a partir das imagens e experiências infantis, dialogando tais elementos com a ancestralidade, a memória e a relação comunitária negra no campo do pertencimento cultural e identitário, buscando subverter os olhares e dispositivos negativos de representação das comunidades negras residentes de bairros periféricos a partir das narrativas apresentadas nesses contextos com as fotografias dos "erês" (crianças em yorubá).

Nesse sentido, a fotografia, como as representadas nos anexos, tornou-se instrumento de comunicação e interação entre elas. Sempre que terminava de fotografar eu apresentava a imagem com a seguinte pergunta: “você se vê como uma criança bonita?” Quando eu não obtinha resposta, a pergunta era reformulada: “você consegue se vê no seu amigo?”, “o que vocês têm incomum?”. As respostas apresentadas nas falas das crianças eram a partir da negação e do auto ódio, mas não de forma elaborada. Existia uma subjetividade, por meio da brincadeira e da zombaria, o jogo de anulação - o racismo internalizado revelava a baixa autoestima e a separação diante de seu semelhante. Em *Olhares negros: raça e representação*, Bell Hooks (1992) relatou que pessoas negras foram ensinadas a se veem como se faltasse algo ou fossem inferiores, e que os impactos do racismo afetam coletivamente a maneira de olharmos uns aos outros.

⁶ Aníbal Quijano descreveu sobre a “colonialidade do poder”, o autor buscou retratar historicamente o que isso significou nas relações de superioridade/inferioridade de uma raça em detrimento da outra. O discurso baseado na diferença, classificou, reduziu e codificou as identidades sociais individuais nos demais contextos colonizados.

⁷ As imagens fazem parte do acervo da Cooperativa dos Produtores Orgânicos do Sul da Bahia (Cabruca).

No prefácio “Da cor ao corpo: a violência do racismo”, escrito especialmente para o livro “Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social” de Neusa Santos Souza (1983), o autor Jurandir Freire Costa⁸ destacou que:

A violência racista subtrai do sujeito a possibilidade de explorar e extrair do pensamento todo o infinito potencial de criatividade, beleza e prazer que ele é capaz de produzir. O pensamento do sujeito negro é um pensamento que se auto-restringe. Que delimita fronteiras mesquinhas à sua área de expansão e abrangência, em virtude do bloqueio imposto pela dor de refletir sobre a própria identidade. (SOUZA, 1983, p. 10).

O racismo cria fronteiras, desigualdades, diferenças, desenraizamento, discriminação e estrutura uma imagem distorcida alienadora do sujeito negro, através de discursos perversamente construídos acerca da sua própria imagem. Nesse sentido, propor um diálogo com narrativas de crianças negras por uma ordem de representação e visibilidade positiva, dialogando com território, corporeidade, ancestralidade e identidade negra, é confrontar experiências traumáticas coloniais, que ao longo da história definiram corpos e experiências de negros em imagens construídas a partir da desigualdade e da diferença, expressa através do feio, do ruim, do sujo e do exótico. Entretanto, se faz necessário narrativas em oposição a este modelo, à partir de mediações para estimular o surgimento de outros olhares, e representações, seja de forma individual ou coletivas a favor de uma feição real, fundadas em interesses comuns e transformadores. É preciso romper com o espelho narcísico desenhado pelo Ocidente, que ao longo da história deturpou nossas imagens para sobrepor seu eu, constituído pelo ego individual da hegemonia europeia ou ocidental.

2 PERSPECTIVAS - O USO DA FOTOGRAFIA

No ensino de história a variedade de metodologias para o uso de fontes históricas resulta de um longo processo de interpretação, análise, pesquisa e mediação. As fontes históricas possuem um papel fundante para interpretação do passado em consonância com o presente e toda ação humana fornece fontes materiais para a pesquisa histórica, assim como a própria natureza e sistema planetário, concede ao historiador a compreensão, a construção e discussão a respeito do fazer historiográfico. As fontes históricas, neste caso, são um conjunto dessas variantes. Nesse sentido, todo documento e produção material estão em função, mediação e

⁸ COSTA, Jurandir Freire. *Violência e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. (Texto inicialmente publicado como prefácio ao livro "Tornar-se negro", de Neusa Souza).

desenvolvimento da história.

No campo da produção historiográfica, era inviável a interpretação do passado sem a legitimidade das fontes e documentos escritos. Esta mudança de quadro deu-se a partir da necessidade de interpretar e promover novas análises no campo da operação historiográfica, de fontes e documentos; são expressões sinônimas, o que muda são as percepções do historiador diante do documento. O exercício do historiador é percorrer por margem que possibilita novos conhecimentos a respeito da própria história.

A necessidade dos historiadores em problematizar temas pouco trabalhados pela historiografia tradicional levou-os a ampliar seu universo de fontes, bem como a desenvolver abordagens pouco convencionais, à medida que se aproximava das demaiências sociais em busca de uma história total. (ANDRADE, 1990, p.06).

Nesta circunstância, coloca em observação o carácter mediativo destas fontes a percorrer no sentido de interpretação e análise em questão. Segundo o historiador José Barros, entende-se que:

“Fonte Histórica” é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no presente. As fontes históricas são as marcas da história. Quando um indivíduo escreve um texto, ou retorce um galho de árvore de modo a que este sirva de sinalização aos caminhantes certa trilha; quando um povo constrói seus instrumentos e utensílios, mas também nos momentos em que modifica a paisagem e o meio ambiente à sua volta – em todos estes momentos, e em muitos outros, os homens e mulheres deixam vestígios, resíduos ou registros de suas ações no mundo social e natural. (BARROS, 2019, p.15).

Como é interpelado pelo historiador Paulo Funari no artigo *Os historiadores e a cultura material* (2008):

Fonte é uma metáfora, pois o sentido primeiro da palavra designa uma bica d'água, significado esse que é o mesmo nas línguas que originaram esse conceito, no francês, source, e no alemão, Quell. Todos se inspiraram no uso figurado do termo fons (fonte) em latim, da expressão "fonte de alguma coisa", no sentido de origem, mas com um significado novo. Assim como das fontes d'água, das documentais jorrariam informações a serem usadas pelo historiador. (FUNARI, 2008, p. 85)

Nessa pesquisa, busca-se investigar sobre os usos da fotografia no campo da disciplina histórica, discutindo acerca das possibilidades e atravessamentos por meio do uso dos periódicos. Ao optar pelo uso das imagens para construção da pesquisa, de início presumia que ficariam restritas apenas a “ilustrar” a construção textual, percebendo as implicações dentro do

conteúdo em questão. No sentido de aprender a aprender. Consoante a Tania Regina de Luca (2008).

percorrer o caminho que vai da desconsideração à centralidade dos periódicos na produção do saber histórico implica acompanhar, ainda que de forma bastante sucinta, a renovação dos temas, as problemáticas e os procedimentos metodológicos da disciplina. (DE LUCA, 2008, p.112)

Em função disto, subscrever a respeito do território, práticas sociais, relações étnico-raciais, representação, cultura e identidade a partir das fontes iconográficas, tornar-se-ia um caminho significativo para o aprofundamento de novos sentidos e significados que estão ancorados ao conjunto de representações sociais vinculados à história cultural, em consonância com a interdisciplinaridade que contribuem para novas abordagens sociais, culturais e históricas. Segundo Kossoy (2001), as fontes iconográficas:

Dizem respeito aos documentos iconográficos em geral, incluindo-se os fotográficos. Abrangem fundamentalmente as imagens transmitidas em sua forma original, isto é, os próprios artefatos, tal como foram elaborados no passado, através de diferentes processos e técnicas e, também, as imagens reproduzidas pelos vários sistemas de impressão. (KOSSOY, 2001, p.69.)

Nesse viés, a partir da análise de um conjunto de imagens retiradas do seu acervo pessoal da fotógrafa Lúcia Correia Lima⁹ e vinculadas em edições dos jornais “Tribuna Baiana”¹⁰, entre os anos de 1980 até o final dos anos de 1990, possibilitaram compreender os diferentes horizontes, caminhos, abordagens e problemas que as fontes podem empregar na pesquisa. Nesse sentido, o que diz uma imagem? As imagens apresentam possibilidades de diálogo com o presente? As imagens possibilitam metodologias para disciplina? As imagens servem como mediação cultural e social a respeito dos indivíduos representados? Citando Maria Helena Capelato e Maria Ligia Prado (1974), observamos a importância da imprensa como fonte histórica:

⁹ Lúcia Correia Lima é uma jornalista fotógrafa documentarista, nascida em 1950, na cidade de São Paulo. Veio para Bahia no ano de 1975, trabalhou nos jornais O Globo, A Tarde e Tribuna Baiana. É autora do livro Mandiga em Manhattan.

¹⁰ Algumas das imagens selecionadas para discussão em questão, apresenta um recorte de dados por circunstância de manuseio inadequado dessas fontes, não explicitando em qual jornal foi originalmente publicado. A autora das imagens, informa que devido ao processo de seleção a pessoa que realizou a organização do seu acervo, fez um recorte indevido, desvinculando as fotografias da matéria, como também os dados dos jornais que essas fotografias foram utilizadas. Nesse sentido, a datação dessas imagens especificamente, foram informadas pela própria autora, por meio do testemunho oral retirado a partir das entrevistas realizadas pela mesma.

[...] A escolha de um jornal como objeto de estudo justifica-se por entender-se a imprensa fundamentalmente como instrumento de manipulação de interesses e de intervenção na vida social; nega-se, pois, aqui, aquelas perspectivas que a tomam como mero "veículo de informações", transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político-social na qual se insere." (CAPELA E PRADO, 1974 apud LUCA, 2008, p. 118)

A história, a semiótica, o discurso estão ancorados na construção do sujeito - a fotografia é a interface dessa discussão. A construção de uma fotografia, não é neutra, traz consigo também as interpretações e visões de mundo de quem a faz. Desse modo podemos dizer que a fotografia se dá a partir de representações. No entanto, por este mesmo motivo, ela também pode representar uma imagem distorcida do sujeito representado. Pensar a história a partir da imagem como fonte de pesquisa, é uma possível mediação e contextualização do sujeito com o passado e o presente. De acordo com ANDRADE (1990):

Nessa perspectiva, a fotografia é interpretada como resultado de um trabalho social de produção de sentido, pautado sobre códigos convencionalizados culturalmente. É uma mensagem, que se processa através do tempo, cujas unidades constituintes são culturais, mas assumem funções sígnicas diferenciadas, de acordo tanto com o contexto no qual a mensagem é veiculada, quanto com o local que ocupam no interior da própria mensagem. Estabelecem-se, assim, não apenas uma relação sintagmática, à medida em que veicula um significado organizado, segundo as regras da produção de sentido nas linguagens não-verbais, mas também uma relação paradigmática, pois a representação final é sempre uma escolha realizada num conjunto de escolhas possíveis. (ANDRADE, 1990, p.07)

Ana Mae Barbosa (2008), nos ensina que a educação é um veículo de mediação, o qual o professor tem como encargo organizar, estimular, questionar e aglutinar conhecimento, na compreensão de si e do outro. Como as fotografias em comparação-disparidade podem contribuir para ensino de história e para história do negro na sociedade brasileira? Assumir uma proposta interdisciplinar em busca de novas análises de pesquisas é conceituar o invisível, e “dessa perspectiva todas as interpretações são importantes, uma vez que revelam histórica e socialmente os sujeitos culturais envolvidos.” (AZEVEDO, 2009, p.337).

O estudo sobre a fotografia vem tomando forma significativas no ensino da história, possibilitando discussões e perspectivas do uso da imagem como fonte de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a fotografia torna-se documento reflexivo de análise, estudo e produção de conhecimento para o historiador. Essa concepção da fotografia como documento histórico, ou ainda a ampliação de outros documentos como fonte de escrita histórica, surge nas primeiras décadas do século XX na chamada Nova História.¹¹

¹¹ O movimento historiográfico denominado “Nova História” (Nouvelle Histoire), surgiu em meados do século XX. A nova história vai criar métodos e alternativas para novas descobertas para desenvolver narrativas plurais

No entanto, o que não se discute na realidade é que a fotografia tornou-se ferramenta científica na segunda metade do século XIX e início do séc XX, nos estudos antropológicos, científicos e literários, pois serviu como elemento construtivo na materialização da subalternidade de sujeitos racializados. Ao longo de dois séculos foram disseminados retratos baseados na diferença, servindo como dispositivos de representação de um grupo dominante sobre a aparência de sujeitos não hegemônicos. A fotografia, desse modo, criou um *tipo racial*¹²: “índios”, “negros” e “mestiços” como sistema de representação, onde cada grupo representado por meio do olhar eurocentrado adquiriu uma apresentação subjetiva no imaginário social global, demarcado pela violência colonial, e que cumpriu um papel significativo na produção de documentos coloniais, interpelando a formação do ser e do saber dos grupos categorizados.

Contudo, a fotografia foi ganhando outras formas e significados conforme o tempo e o espaço histórico. A fabricação da película de impressão fotográfica, passou a calibrar uma colorimetria pautada apenas em sujeitos brancos, não se interessando pela diversidade e tons de pele de outros sujeitos que foram classificados racialmente. A socióloga e fotógrafa Lorna Roth (2016), relata que nas décadas de 1940 a 1970:

A fotografia era incapaz de captar as nuances. Sem se dar conta de possíveis falhas na tecnologia, os fotografados eram levados a crer que o problema estava no seu tom de pele. Os resultados impactaram negativamente durante décadas a autoestima das pessoas e a relação com sua autoimagem (ROTH, 2016).

Já para o pesquisador André Bueno:

A história da fotografia é o resultado de pesquisas científicas e experimentais realizadas por várias pessoas, a partir de estudos de processos da luz, fenômenos óticos e químicos. **O desejo de fixar uma imagem atrelado ao conhecimento sobre a sensibilidade química é o que estimulou a existência da fotografia** (BUENO, 2017, p. 01, grifo meu).

dos acontecimentos históricos, políticos, culturais e sociais. Com usos de diversas fontes para escrita e percepções históricas. A fotografia é um exemplo disso, ela serve como fonte de análise, pois é um O movimento historiográfico denominado “Nova História” (Nouvelle Histoire), surgiu em meados do século XX. O termo abrange a tentativa de explicar as formas que a história estava sendo historicizadas, narrada, explicitada no campo de análise e estudo, em contrapartida a estrutura tradicional que centrava o estudo da história somente com fontes escritas. A nova história vai criar métodos e alternativas para novas descobertas para desenvolver narrativas plurais dos acontecimentos históricos, políticos, culturais e sociais. Com usos de diversas fontes para escrita e percepções históricas. A fotografia é um exemplo disso, ela serve como fonte de análise, pois é um documento que se aproxima na apresentação das realidades para narrar um acontecimento.

¹² Segundo a pesquisadora Maria Feldheus, o "tipo racial, portanto, é uma imagem abstrata que se materializa numa visualidade: a fotografia de tipo racial. Esta, por sua vez, contribui para a naturalização do uso da violência contra os corpos racializados, sendo sua própria produção um ato de agressão. Disponível em: <https://livrosdefotografia.org/artigos/24169/fotografia-tipos-raciais-e-antropologia>. Acesso em fev. de 2022.

A legitimidade das percepções acima traça dois caminhos de conhecimentos necessários: primeiro, de compreender a exclusão de sujeitos de cor na indústria fotográfica com desdobramento do século e segundo, a existência da imagem como resultado de experiências e estudos científicos. O que me interessa aqui não é adentrar sobre a história da fotografia, mas traçar um diálogo de entendimento sobre como a ciência ou qualquer invenção ligada a ela, sempre colocou em juízo os corpos negros, sobretudo fundamentalizando inúmeras ideias racistas ou o pensamento de aniquilamento de sujeitos negros, seja de forma material ou imaterial de sua existência. O jogo da matriz eurocêntrica caminha em sentido duplo: classificação e deformidades, pois, o que não se faz refletir no que lhe concerne, aproxima, une, e é codificado, degenerado e violentado. Dessa forma, "a perspectiva eurocêntrica (...) opera como um espelho que distorce o que reflete" (QUIJANO, 2005, p. 129). Logo, a invenção ficcionalizada do Outro, molda-se para legitimação do "eu" "ideal", que não passa de uma construção com base na dinâmica de relações de dominação colonial.

As narrativas que construíram (e voltam a nomear reiteradamente) os Outros têm a ver, de forma constituinte, com a produção da história das próprias nações colonizadoras como podemos ler já em Edward Said (1978). De fato, a depender dos processos históricos e coloniais de cada nação, a hierarquização pode atuar por meio da construção de categorias distintas como raça, sexualidade, cor, etnicidade, língua, cultura, religião, tempo e geografia, mas o que é comum nas distintas experiências de racismo é a prática hierarquizada de não humanidade ou de não ser racialização.

Avtar Brah (2011) explica que os processos de racialização são historicamente específicos. Como implicação, temos que diferentes grupos foram racializados de modos vários e com base em distintos significantes de diferença. A fluidez das facetas do racismo não impede, entretanto, que ele opere contemporaneamente com a mesma brutalidade do mundo colonial. O processo de racialização tem a ver com todas as experiências que foram históricas e socialmente hierarquizadas. Silvério (1999, 2013) explica que racializar a relação social implica representar o Outro em diferentes planos: psíquico, social e epistemológico – de modo inferior, desfigurado; significa deslocar a relação com o Outro para o mundo da natureza, do animal, mais próximo do irracional, como argumentava Frantz Fanon já na década de 1950.

Nesse viés podemos considerar a fotografia como imagem/documento que materializa visões de mundo, estabelecendo linguagens cognitivas no campo social, político, cultural e histórico.

2 INFÂNCIA, NEGRITUDE E REPRESENTAÇÃO

Para esse estudo, foi selecionado um grupo de 3 imagens, retiradas do arquivo pessoal de Lucia Correia Lima. As imagens foram veiculadas em jornais baianos entre os anos de 1980 e final de 1990. Aqui, além da análise inerente à discussão, traremos também aspectos do seu contexto de produção, relatados pela própria autora das imagens. A respeito do processo de leitura imagética, Azevedo (2009) aponta que:

[...] a reinvenção de um texto imagético implica uma relação dialogal entre os contextos culturais do leitor e os do autor, e isso requer um intenso e rico processo de negociações que envolve seleção, associação, classificação, recortes, conexões, comparações entre diferentes saberes culturais. (AZEVEDO, 2009, p.336).

Azevedo, amparado pelas discussões de Ana Mae Barbosa, discute sobre a leitura da obra, que a pergunta sobre o que o autor da imagem “quis dizer” não deve ser posta à frente do que o que a própria imagem tem a dizer e, acrescentaria que devemos considerar quais interpretações ela suscita no tempo e contexto presente.

No entanto, como parte das obras aqui expostas foram recortadas dos periódicos originais, o relato de Lúcia Correia Lima - e da memória do seu trabalho - será posto como forma de contextualizar o seu meio de produção e contexto de veiculação e contrapor essas interpretações.

Figura 1 - A mídia e a experiência social



Fonte: CORREIA, Lucia. Jornal O Tribuna Baiana, 1983.

Essa imagem talvez tenha sido a mais significativa do ponto de vista do Jornal que, talvez pela primeira vez, o jornal esgotou na banca.¹³

¹³ As entrevistas foram realizadas pelo WhatsApp em setembro de 2022. A escolha do recurso tecnológico utilizado foi pela segurança da Lucia C. Lima qual estava ainda em processo de quarentena devido o Coronavírus (COVID- 19), preferi manter a entrevista original sem alteração de palavra, concordância ou síntese pela originalidade da discussão e abordagens do tema.

O menino na fotografia “**com cara de índio, com cara de vietnamita**, pois estamos vivendo o resquício da época dos anos finais da guerra do Vietnã, então, meu filhos, eu tinha me separado do meu marido, nessa época o pai dos meninos haviam trazidos umas bombas muito grande para idade deles, eu confisquei as bombas e fiquei impressionada como um adulto dá a uma criança bomba tão potente, resultado, no dia seguinte ou dois dias depois eu fui dar plantão que normalmente era no feriado ou no domingo, onde pouca gente está no jornal e pouca coisa acontece, então quando isso acontece no plantão a gente já tinha uma rotina, essa rotina a gente faz uma vistoria, [...] **Me lembro bem que houve uma briga do secretário de redação e o editor chefe para publicar ou não publicar a foto**, Marcos Moreira, já falecido. [...] No dia do plantão do São João pelo jornal, fiz uma ronda nos hospitais e delegacia, em primeiro lugar que passei foi o pronto socorro, que ainda funcionava no Canela, nesse dia um rapaz me alertou que tinha **uma coisa boa para mim**, quando me deparei, era o menino na mesa do hospital com a mão deste jeito, fiquei tão paralisada, que sai no corredor pensando em não fazer a foto, pois era muito chocante para mim, nisso me lembrei dos meus filhos que havia tido contato com as bombas potentes, achei necessário realizar a imagem para alertar os pais sobre o risco dos fogos de artifícios, **era uma fotografia para ser um alerta**. (Lucia Correia Lima, 2022) (Grifo nosso)

Meses antes de conhecer a Lucia Correia, tivemos um diálogo pelo telefone, dias depois ela me enviou a imagem exibida acima. Na pesquisa de campo, não conseguimos encontrar a matéria jornalística a respeito do acidente ocasionado pelo explosivo e eu perguntei à Lúcia o que ela achava a respeito dessa matéria ter ultrapassado o número de vendas, e houve um silêncio, um tipo de ruptura. Em seguida comentei à existência de decodificadores visuais que determinam quais dores são legítimas ou não, e que estes mesmos decodificadores exercem um papel de poder, principalmente na demarcação e diferença, do mesmo modo que o racismo afeta o campo biológico, desumanizando e animalizando o sujeito de cor, tornando-a pessoa objeto. Nesse sentido, como as imagens nos ajudam a entender o que está em nossa volta? Para o Stuart Hall, a mídia produz amplos efeitos na sociedade, relacionados a um determinado tipo de poder que se exerce no processo de administração da visibilidade pública midiática-imagética. (ITASSU, 2016, p.11).

Afinal, para Lúcia o sentido da imagem foi **alertar**, como a mesma mencionou. Para os editores a imagem portava outro significado, sendo investido pela própria publicação. À vista disso a representação coloca em jogo a construção do real, envolvendo outros signos que moldam a narrativa, nesse viés “a linguagem se apresenta, portanto, como segundo sistema de representação envolvido no processo global de construção de sentido.” (HALL, 2016, p.36)

Figura 2 - O não lugar

Andrezinho comanda nova fuga de 10 menores do CRT

O pivete Andrezinho, autor de latrocínio e dezenas de assaltos a mão armada, liderou a fuga de dez menores, ontem pela manhã, no Centro de Recepção e Triagem da Fameb, no Beiru. Havia 13 meninos recolhidos à ala de segurança, quando por volta das 11 horas **Andrezinho** iniciou a fuga, levando outros nove garotos com ele, depois de imobilizarem um dos monitores com um chuncho e um pedaço de madeira.

Com o funcionário dominado, **Andrezinho** não teve problemas e conseguiu escapar. Poucos minutos depois, ele foi localizado dentro de um ônibus em companhia de outro menor. **Andrezinho** foi recapturado e levado de volta ao CRT, enquanto outros oito continuaram em liberdade.

A superintendente Itana Viana tão logo soube da fuga esteve no CRT determinando apuração dos fatos, especialmente sobre a chave foi parar nas mãos dos pivetes, entregue pelo próprio monitor, levemente ferido na ocasião.

O grande problema do Centro de Recepção e Triagem e da própria Famen é a carência de mão-de-obra. Os monitores trabalham excessivamente, com uma grande carga de responsabilidade e ganhando baixos salários.

No final da tarde, a Fameb forneceu a polícia os nomes dos oito menores que escaparam: ASS, JOC, AC, ACG, AG, CDC, NFD e Paulo de tal, que seria



Andrezinho: idade questionada

maior. Outro detalhe importante: a idade de Andrezinho começa a ser questionada, pois alguns policiais da Furtos e Roubos garantem que ele já tem mais de 18 anos.

Fonte: Autor não identificado. Junho de 1988, Jornal O Tribuna Baiana - Cenas Urbanas

O Andrezinho é umas das coisas mais fortes que vivi enquanto fotografa, nessa época os jornalistas da imprensa, especialmente no contexto de Salvador, não tinha nenhuma responsabilidade com a imagem, essa foto ela não é minha, mas a imagem acabei arquivando pois achei sintomático, pois outros fotógrafos nesse período tinha uma mentalidade e intelectualidade muito baixa a respeito de produzir jornalismo aqui, pois eles acabam se misturando com os policiais em delegacias ao ponto de se confundirem com eles, eu acabei conhecendo o Andrezinho, no Centro de Acolhimento do Menor Infrator da Bahia, ele tinha apenas treze anos (13) onde acabou liderando a fuga de outros jovens deste centro, nesse dia ele estava numa cela isolada, solicitei ao chefe de segurança para conversar com o Andrezinho, quando me deparei com uma criança fragilizada pelas mazelas sociais, sem família, sem educação, ele me mostrava a parede onde **tinha rabiscado os dias que ele se encontrava preso**, sem uma atividade física, sem uma boa alimentação. **Guardei essa imagem para denunciar os editoriais e mostrar como o fotojornalismo policial manipulava as informações visuais**, essa arma não pertencia ao Andrezinho, foi colocada na mão

dele para alcançar maior público, **esse rapaz foi vítima de um noticiário falacioso.** (Lúcia Correia Lima, 2022) (Grifo nosso)

No texto ancorado a imagem de “Andrezinho”, cuja matéria incide que além de ser maior de idade foi liderança do plano de fuga que envolvia outros jovens, cujas identidades foram “preservadas” traz questões acerca da própria linearidade narrativa: a) a instituição vinculada ao incidente, b) o equívoco da idade, c) a relação do “não lugar”, qual estabelece estigmas e estereótipos acerca do sujeito negro. Este imaginário corresponde a discriminação e a violência racista que fornece padrões e discursos simbólicos a respeito da comunidade negra. Segundo Borges (2009), “as formas de emoldurar o Outro, de fundi-lo em figuras restritas, é prática recorrente nos sistemas midiáticos que se nutrem, em grande medida, do discurso imagético.”

Nesse ínterim, a experiência social e cultural da criança negra ou não branca é determinada pelos papéis sociais que são estruturados pela relação de poder, a qual determina a identidade do sujeito de cor, ou ele/ela é opressor ou oprimido. O sistema social racista categoriza e determina os diferentes níveis desse sujeito, e no caso do “Andrezinho”, o não lugar, o histórico familiar, a educação que não foi concedida, o processo social inserido, desaparecem na *representação discursiva* emoldurando um sentido e significado ao sujeito de forma que essa ideia seja compartilhada e visibilizada por uma única óptica.

Figura 3 - Imagem e linguagem



Fonte: CORREIA, Lucia. Junho de 1990, Jornal O Tribuna Baiana.

Estava na região da cidade baixa, quando avistei uma criança numa banca de caju, a intensão da imagem era alertar o número de crianças que estavam longe do âmbito escolar a mercê do trabalho infantil. Encaminhei a imagem para editora comentando a respeito, no outro dia a publicidade em torno da imagem informava a respeito do caju à venda fora da época de produção, resumindo, ninguém se importou com o fato da criança estar fora da escola vendendo caju. (Lúcia Correia Lima, 2022)

Toda imagem transmite uma ideia ou significado, o garoto cabisbaixo, aparentando ter por volta dos 12 anos de idade, cujo nome não é apresentado, onde a identidade se anula pela narrativa do caju, me fez refletir sobre a Bahia da década de 1990, onde os meios de comunicação de massas exerciam um papel fundamental para viabilidade da cultura soteropolitana. Nesse mesmo período em paralelo com a cultura de massa, o movimento negro comemorava 100 anos da farsa abolição, denunciando a exclusão de acesso e falta de

oportunidade da comunidade negra. A fotografia em questão, evidencia que a narrativa se opõe à imagem, mostrando que o discurso é um veículo de poder determinante para camuflar as diferenças sociais e raciais em curso com a história. Segundo Hall (2016), a linguagem é um sistema social completo (HALL, 2016, p,48). Dessa forma a imagem e o discurso são usados para convencer e transmitir um sentido de mundo de acordo de quem vê e não de quem observa, analisa e discute.

3 A FOTOGRAFIA E O ENSINO DE HISTÓRIA

Seguindo essa reflexão a respeito da fotografia, evidenciando-a tanto como fonte quanto como objeto, proponho uma discussão a partir do estudo de imagem sobre como é possível um diálogo sobre representação e práticas de saberes decoloniais no ensino da história. Tendo em vista a discussão acima, busco a partir de uma prática de ensino decolonial, pensar a fotografia como ferramenta de libertação para construir pontes possíveis de diálogo, relações e proximidades para e com sujeitos negros/a e interessados/as no engajamento de uma prática antirracista e decolonial na história.

Pensar novas formas de Ensino de História, na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹⁴, implica em trazer narrativas negadas histórica e culturalmente a negros na diáspora africana e a indígenas no processo de invasão de suas terras pelos colonizadores europeus. Assim, podemos ir ao encontro de novas formulações teórico-metodológicas e historiográficas sobre o continente africano, sobre a América, sobre o Brasil, desconstruindo leituras eurocentradas acerca do que concebemos como história universal – processo que vêm sendo chamado de descolonização do currículo, por exemplo, para falarmos com Nilma Lino Gomes (2012), que propõe o compromisso com a des-invisibilização de subjetividades, culturas, histórias, filosofias, conhecimentos, desigualdades e com a desnaturalização das relações de poder e os racismos que produzem silenciamentos, omissões e distorções – para finalmente, produzirmos outros conhecimentos, contra-narrativas e histórias locais.

Um ensino da história erigido a partir de perspectivas decoloniais significa um ato contra

¹⁴ Instituídas pela Resolução 01/2004 do Conselho Nacional de Educação, publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>.

hegemônico, pois o não reconhecimento sobre o continente africano e a diáspora negra é um genocídio epistêmico proposto pelo estado colonialista, racista e patriarcal branco. Como nos ensina Maria Paula Meneses (2007),

os silêncios paradigmáticos sobre a complexidade do passado e do presente africano resultam na exclusão epistêmica das realidades social, política e econômica africanas do cânone das ciências sociais e humanas, exclusão esta que se realiza através da particularização, da periferização e patologização do fenômeno africano (MENEZES, 2007, p. 4).

Kabengele Munanga (2015, p. 22) afirma que “a vida de uma sociedade cultural organiza-se em torno de um duplo movimento de emancipação e comunicação”. Com ele, podemos pensar sociedade e história enquanto partilha de saberes, passados de uma geração para outra. Dessa perspectiva, a partir das fotografias do acervo *Erê.jpg*, busco refletir a respeito do uso da imagem em prol do processo de ensino e aprendizagem, a partir das diretrizes da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, especialmente nas áreas de arte, literatura e história, em cujos currículos devem ser considerados:

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 (BRASIL, 2008, § 1o).

A fotografia, nesse sentido, torna-se uma ferramenta historiográfica importante para a formação intelectual dos discentes, uma ferramenta que pode contribuir substancialmente para a valorização histórica, cultural e identitária de afro-brasileiros. Pereira e Seffner (2008) escrevem que

O imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada, sensibilidades, passam a fazer parte do universo da História e permitem aos historiadores montar uma trama mais bela da vida dos povos e dos tempos passados. Também permite abandonar a velha história eurocêntrica e abordar a história dos povos africanos e indígenas, que Outrora eram objetos de estudo quase exclusivos da Antropologia (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115)

Como nos ensina Said (2007), devemos nos perguntar sobre como é possível estudar culturas e povos a partir de uma perspectiva libertária, ou não repressiva e manipuladora

(Ibidem, p. 55), tarefa que requer o exame crítico dos complexos imbricamentos entre conhecimento e poder. Análises dessa natureza são imprescindíveis se queremos contribuir com descolonização e desracialização da produção teórica que orienta formas de pensar, sentir e viver no mundo, para que seja possível localizar a geografia política do conhecimento que nos é apresentado como vindo de um lugar universal, produzido por um corpo igualmente genérico e para visibilizar regimes de representação da diferença, contribuindo para a análise sociológica dos impactos de que anunciam rupturas epistemológicas e têm em seu horizonte uma mudança societária.

Tendo em vista a contextualização temática exposta acima, sobretudo a compreensão de que vivemos numa sociedade estruturada racialmente e que interdita possibilidades de reconhecimento da diferença que opera definindo como povos, suas culturas, experiências, histórias, conhecimentos e seus corpos vão ser representados.

A necessidade de tratar dessas questões no âmbito do ensino de história a partir do meu acervo particular surge da minha vivência que foi constituída a partir desse território em disparidade, e voltar-me para as fotografias é, de certa forma, comprometer-me também com a formação docente a partir de novas linguagens e novas epistemologias para o ensino de história ou Epistemologias do Sul. Santos (2009) explica que esse Sul não é geográfico, mas o Sul sociológico, das marcas coloniais, das injustiças e opressões em que o Sul foi impedido de nomear a si mesmo e as suas experiências. Nessa perspectiva, pensar novas fontes para o ensino de História se alinha à prática de uma ‘revolução documental’ que diverge dessa historiografia que se utilizava dos mesmos documentos e fontes para produzir explicações e fatos históricos. Uma vez tentei fotografar o espírito (erê) no corpo da matéria (sujeito), quando de repente fui intervida pelos erês (Pedra, Pérola, Machadinho, Pena, Raio de Sol e Cobrinha), espíritos conhecidos como mensageiros do Orixá. Ibeji ou erê - da família yorubá - são espíritos de crianças que têm sua vida interrompida por circunstância de alguma calamidade no *aiye* (terra). Eles disseram que não se arriscariam a deixar serem fotografados. Desliguei a câmera e sentei próximo a eles perguntando por quê. Eles, respondendo de modo lúdico, típico das crianças, diziam ter medo de ficarem presos no “olho mágico”, de “desaparecer”, ou de virarem bichos, que uma vez presos jamais seriam capazes de libertar-se.

O diálogo acima me fez refletir como distribuímos imagens acerca de nós e dos outros. Há muitas questões que perpassam a raça, a identidade e o jogo de representação, no ponto de vista estético, cultural e social. Bell Hooks (1992, p. 93) nos lembra que há “muitas questões que continuam confrontando como negros - baixa autoestima, intensificação do nilismo e do desespero, raiva e violências reprimidas que destroem nosso bem-estar físico e psicológico”.

Contudo, a autora nos chama a atenção para lidar com esses imaginários e violências geradas pela opressão racista, a partir de uma consciência crítica e uma educação colocando a teoria como prática libertadora, para uma possibilidade de cura, auto recuperação e libertação coletiva.

Seguindo essa reflexão usar a fotografia como ferramenta socioeducativa, a qual transita entre o material e o imaterial, é uma possibilidade para construção de outros imaginários na formação de sujeitos acerca de si e do outro. O processo aqui é tornar a imagem como processo de libertação do olhar racista. O pressuposto é de uma mudança tanto epistemológica quanto de projeto de sociedade, como evidenciam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pelo Parecer CNE/CP nº 03, de 2004. Possibilitar uma discussão a respeito das diferenças e diversidades que precisam ser aplicadas a novas cosmovisões do mundo, e de nós mesmo nos indagando: “a quem pertence a fotografia” e “quem tem direito sobre ela” (RIBEIRO, 2021). Nesse sentido, como tal questionamento nos encontra, confronta e afeta?

Segundo Barreiro, Carvalho e Furlan (2018), o exercício de transformação no âmbito escolar precisa ser praticado a partir de dois conceitos de vertente filosófica - afeto e afecção¹⁵ - para construção de potencialidades no campo do ensino e aprendizagem, dispendo a arte como ferramenta educacional, que dialogue nos campos de formação educativo do ser e do saber de cada sujeito.

No projeto ere.jpg, as fotografias representam o rompimento das ausências, a favor de uma prática pedagógica de ensino não hegemônica que descoloniza metodologias, do mesmo modo como foi realizado pela professora Zelinda de Barros ao fundar um Calendário Negro em 2015¹⁶ assim como Luiz Rufino no seu livro *Exu: pedagogia das encruzilhadas* (RODRIGUES JUNIOR, 2017)¹⁷. Ainda pensando na prática arte-educativa como lugar de cura e afeto, podemos citar Sandra Petit (2015)¹⁸, que forma a partir do corpo, mente e espírito novas formas de romper com as mentalidades e padrões expostos no âmbito do ensino escolar. “Compreendendo que os mecanismos institucionais e educacionais direcionam os olhares de profissionais da educação apenas para as imagens programadas para serem aceitas e reconhecidas” (RIBEIRO, 2021).

Conforme os autores citados e considerando a minha própria experiência a partir do

¹⁵ “A afecção representa um estado momentâneo do corpo, ao passo que o afeto é a passagem de um estado a outro, é uma transição (transitio).” (BARREIRO; CARVALHO; FURLAN, 2018, p. 520).

¹⁶ O Calendário Negro homenageia personalidades importantes para a cultura negra no Brasil e no mundo. Disponível em: <https://www.facebook.com/calendarionegro>

¹⁷ Em “Exu: pedagogia das encruzilhadas”, Rufino torna Exu sujeito de linguagem, que adentrou as escolas rompendo com os parâmetros coloniais de educação a favor de um ensino transgressor.

¹⁸ GARCIA, PETIT, Sandra Haydée, *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afroancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei Nº 10.639/03*. Fortaleza: EdUECE, 2015.

projeto erê.jpg, a experiência estética desencadeada pelo uso da arte é uma forma de aumentar essa potência afetiva e transformadora. Nesta perspectiva, a fotografia torna-se instrumento de linguagem para novos ensinamentos e cosmovisão de mundo, abrindo sentidos no campo cognitivo, a partir de uma afirmação de uma negritude positiva.

A presente pesquisa, não tem como objetivo propor uma determinada fórmula ou um método específico de como as imagens devem ser utilizadas para o ensino de história, mas como forma de refletir sobre o potencial dessa ferramenta, além de sugerir a reflexão a respeito de como e quais formas essas metodologias podem ser construídas e efetivamente aplicadas a favor da implementação e efetivação da Lei 10.639/2002 para o ensino aprendizagem no campo da matéria de história.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar novas ferramentas para o ensino curricular de história é se comprometer com a promoção de uma educação mais justa e igualitária que atenda os anseios historicamente colocados pelos grupos subalternizados. É trilhar caminhos que criem diálogos diretos na busca de uma educação antirracista que produza e faça circular novas ideias e façam partícipes da história aqueles e aquelas que efetivamente a contaram e cantaram para as gerações seguintes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004, p.16-17) explicitam que as “pedagogias de combate ao racismo e às discriminações, elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra”.

Mais especificamente, afirma-se que:

entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. Também farão parte de um processo de reconhecimento, por parte do Estado, da sociedade e da escola, da dívida social que têm em relação ao segmento negro da população, possibilitando uma tomada de posição explícita contra o racismo e a discriminação racial e a construção de ações afirmativas nos diferentes níveis de ensino da educação brasileira. (BRASIL, 2004, p. 16-17)

Reafirma-se, portanto, a centralidade da história para a compreensão das marcas e

expressões do racismo e do colonialismo na história dos povos que aqui constituíram o Brasil e os seus efeitos, que ainda hoje perduram na forma como nos concebemos, como concebemos nossa história, nosso patrimônio, nos conhecimentos que são produzidos, nos lugares que ocupamos socialmente e nas inúmeras imagens que povoam nossos imaginários.

Por isso, no empenho político de uma prática de ensino decolonial, se faz necessário um *pensar nagô*: dessa forma torna-se possível ir ao encontro à nossa própria imagem, assim como Oxum¹⁹, ao carregar o *abebé* (espelho) na mão. Desperta a consciência de refletirmos nossa autoimagem, fazendo possuir consciência identitária e ancestral, em contrapartida do espelho ocidental que construiu nossa imagem com narrativas de ódio, negação e depreciação. Se olhar perante ao *abebé* de Oxum é encarar nossa real forma a favor de uma negritude sem os filtros da lógica narcisista universalizante, que tornam possíveis os encontros, encantos e cuidados, ao mesmo tempo se possibilita enfrentar e transgredir fronteiras de opressão, dominação e controle (DIAS, 2020).

A partir da decolonialidade, precisaremos pensar a partir das linguagens - incluindo as artísticas, como aqui apresentado - e das categorias de pensamento tornadas ausentes dos fundamentos dos pensamentos ocidentais, em vistas de propor alternativas para a construção de novos olhares e percepções acerca dos corpos, identidades, memórias e fazeres negros em contingência local, nacional e mundial em diáspora.

No projeto *êre.jpg*, as fotografias das crianças, são reflexões de uma consciência justa e totalizante na afirmação positiva das imagens de negros e negras na sociedade brasileira. É um lugar de observação para as infâncias e a possibilidade de construção de outros lugares de reconhecimento para pesquisa, que orientará outros passos e caminhos possíveis que relacionem o ensino da História e a historiografia com a fotografia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE. Ana Maria Mauad de Sousa, **Sob o signo da imagem: a produção da fotografia e o controle dos códigos de representação social da classe dominante no Rio de Janeiro**, Tese (Doutorado), Rio de Janeiro, UFP, 1990. Ver especialmente o capítulo 4. Numa outra perspectiva, a imagem também é o foco central em Rafael Baitz, *Um continente em foco: a imagem fotográfica da América Latina nas revistas semanais brasileiras (1954-1964)*, São Paulo, Humanitas, 2003.

¹⁹ Oxum é uma divindade do rio de mesmo nome que corre na Nigéria, em Ijexá e Ijebu. Oxum é chamada de *Íyálódê* (Yalodê), título conferido à pessoa que ocupa o lugar mais importante entre todas as mulheres da cidade. Além disso, ela é rainha de todos os rios e exerce seu poder sobre a água doce, sem a qual a vida na terra seria impossível (VERGER, 2002, p. 174).

AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. **A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano.** In: BARBOSA, A. M; COUTINHO, R. G. (Org.) Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: UNESP, 2009. BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Medicação Cultural é social.** In: Barbosa, Ana Mae Coutinho, Rejane Galvão (ongs). Arte/Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora Unesp, 2008. p.11-22.

BARREIRO. Mateus Freitas, CARVALHO. Alosa Bezerra, FURLAN. Marta Regina. **A arte e o afeto na inclusão escolar: potências e o pensamento não representativo.** Revista Childhood e philosophy. Rio de Janeiro, agosto de 2018. Disponível em: <<https://philpapers.org/rec/BARAAE-6>> Acesso em 05/03/2022.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas - Uma introdução aos seus usos historiográficos.** In: Segundo Encontro Internacional história & parcerias, 2;2019 Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro. ANPUH RJ, 2019. História e Parcerias.

BRAH, A. **Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión.** Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Parecer CNE/CP 3/2004, homologação publicada no DOU 19/05/2004, Seção 1, p. 19. Resolução CNE/CP1/2004, publicada no DOU 22/06/2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: SECAD; SEPPPIR, junho, 2009. Ipea. Retratos da desigualdade de gênero e raça.

BURKE, Peter. **Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro.** In: _____. A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992. p. 7 - 37. Disponível em: https://etnohistoria.fflch.usp.br/sites/etnohistoria.fflch.usp.br/files/Burke_Nova_Historia.pdf. Acesso em fev. 2022.

BUENO, André. **A história da fotografia e reflexões para um olhar em seu tempo.** Publicado em: Abril de 2017. Disponível em: <<http://pontosdevista.org/Content/Upl/Arquivo/cbead0db-2b1e-4d9f-a6f8-523739d4352a.pdf>> Acesso em 05/03/2022.

CAPELATO, M. H.; PRADO, M. L. **O bravo matutino.** São Paulo: Alfa-Ômega, 1980.

DIAS, Luciana de Oliveira. **Reflexos no Abebé de Oxum: por uma narrativa mítica insubmissa e uma pedagogia transgressora.** Revista Articulando e construindo saberes. Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/63860>. Acesso em 05\03\2022.

FUNARI, Pedro Paulo. **Os historiadores e a cultura material.** In: PINSKY, Carla Bassanezi

(ong).Fontes Históricas.São Paulo: Editora Contexto.2008. P.81-110.

GOMES, N. L. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.** Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: agosto 2017.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação.** 1992. Tradução de Stephanie Borges.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2001. Edição revista.

LUCA, Tania Regina de. **Historias dos, nos e por meio dos periodicos.**In: PINSKY, Carla Bassanezi (ong).Fontes Historicas.São Paulo: EditoraContexto.2008. P.111-154.

MENESES, Maria Paula. **Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial.** In: GOMES, Nilma Lino (org). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, p. 20–31, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula.**In: Revista Anos 90, vol. 15 n. 28, Porto Alegre, 2008.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15/02/2022

RIBEIRO, Luciana. **As minhas fotografias. Revista Zum.**Publicado em: 26 de outubro de 2021. Disponível em:<<https://revistazum.com.br/ensaios/as-minhas-fotografias/>> Acesso em 05/03/2022.

ROTH, Lorna. **Olhando para Shirley, a norma definitiva:** equilíbrio de cores, tecnologias de imagem e equidade cognitiva. Disponível em:

<<https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/04/08/Como-a-ind%C3%BAstria-da-fotografia-determinou-que-o-%E2%80%98normal%E2%80%99-%C3%A9-a-pele-branca.>>

Acesso em: Fev de 2022.

SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

SANTOS, B. de S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, 2002, 237-280. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS_63.PDF>. Acesso em: nov. 2017.

SANTOS, B. de S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, 2002, 237-280. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS_63.PDF>. Acesso em: nov. 2017.

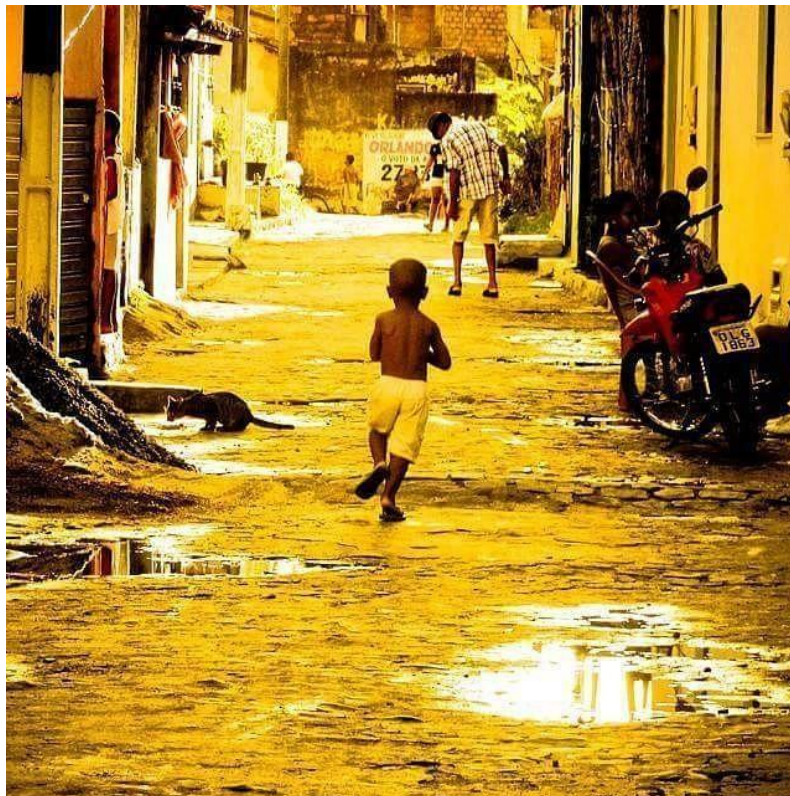
SILVÉRIO, V. R. **Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização**. Campinas: Tese de doutorado. Unicamp. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1999.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro: As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**. Salvador: Corrupio, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - São Francisco do Conde, Bahia, Brasil. Fonte: Fernanda de Souza Santos, 2014.



APÊNDICE B - Santo Amaro, Bahia, Brasil. Fonte: Fernanda de Souza Santos, 2014.



APÊNDICE C - Santo Amaro, Bahia, Brasil. Fonte: Fernanda de Souza Santos, 2015.



APÊNDICE D - São Francisco do Conde, Bahia, Brasil. Fernanda de Souza Santos, 2015.



APÊNDICE E - Santo Amaro, Bahia, Brasil. Fonte: Fernanda de Souza Santos, 2016.



APÊNDICE F - Santo Amaro, Bahia, Brasil. Fonte: Fernanda de Souza Santos, 2016.



APÊNDICE G - São Francisco do Conde, Bahia, Brasil. Fonte: Fernanda de Souza Santos, 2017.



APÊNDICE H - São Francisco do Conde, Bahia, Brasil. Fonte: Fernanda de Souza Santos, 2017.



APÊNDICE I - São Francisco do Conde, Bahia, Brasil. Fonte: Fernanda de Souza Santos, 2017



APÊNDICE J - Comunidade Cigana, Santo Amaro, Bahia, Brasil. Fonte: Fernanda de Souza Santos, 2018.



APÊNDICE K - Santo Amaro, Bahia, Brasil. Fonte: Fernanda de Souza Santos, 2019.



APÊNDICE L - Santo Amaro, Bahia, Brasil. Fonte: Fernanda de Souza Santos, 2019.

