

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

CARLEN FONSECA GONÇALVES

ENTRE FOTOS E GRAFIAS:
O SENTIDO DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO

Uberaba, MG

2018

CARLEN FONSECA GONÇALVES

ENTRE FOTOS E GRAFIAS:
O SENTIDO DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes

Linha de pesquisa: Processos educacionais e seus fundamentos

Área de concentração: Educação

Uberaba, MG

2018

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Gonçalves, Carlen Fonseca.

G586e Entre fotos e grafias: o sentido da imagem na educação / Carlen
Fonseca Gonçalves. – Uberaba, 2018.
96 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de
Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos Educacionais e
seus fundamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes.

1. Educação. 2. Imagens fotográficas. 3. Interdisciplinaridade
na educação. I. Bernardes, Sueli Teresinha de Abreu. II. Universidade
de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 370

Carlen Fonseca Gonçalves

ENTRE FOTOS E GRAFIAS: O SENTIDO DA IMAGEM NA EDUCAÇÃO

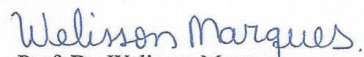
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 28/02/2018

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Sueli Teresinha de Abreu
Bernardes (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof. Dr. Welisson Marques
IFTM – Instituto Federal do Triângulo
Mineiro



Prof.^a Dr.^a Fernanda Telles Márques
UNIUBE - Universidade de Uberaba

DEDICATÓRIA

Primeiramente dedico essa dissertação a minha família, sendo meu pai Carlos Chilon Gonçalves e minha mãe Maria José da Fonseca Gonçalves, por terem me ouvido e apoiado em tudo o que precisei nesta caminhada.

Ao meu irmão Carlos Chilon Gonçalves Júnior, amor incondicional, que está sempre presente e me amparando.

À querida sobrinha Sofia Chilon, a qual me motiva sempre a aprender mais.

Ao meu marido Cícero Luiz Fonseca, companheiro de todos os momentos, dedico e agradeço imensamente por compartilhar essa experiência ímpar em nossa vida, de estarmos no Mestrado juntos com muito amor e carinho.

À minha segunda família, Sr. Paulo Fonseca e família, o incentivo e a colaboração ao longo de toda minha pós-graduação, partilhando, de maneira fundamental, na busca de meus ideais.

Às colegas Máira Rodrigues e Tida Silvério, que juntas viajamos pelas madrugadas na rodovia de Patos de Minas-Uberaba, enquanto Cícero dirigia.

Ao Henrique Carivaldo de Miranda Neto ao apoio e companheirismo que é muito importante. Aos meus colegas de profissão e à equipe FotoCarlos, dedico e agradeço pelas válidas palavras de incentivo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Sueli Teresinha de Abreu Bernardes pelas orientações recebidas ao longo deste caminho, que muito me direcionou, me ensinando como ser uma pessoa melhor, dispondo de todo o seu conhecimento, não medindo esforços para acompanhar-me no desenvolvimento deste estudo, mostrando-se disponível em todos os momentos em que precisei de auxílio, guiando-me e ajudando-me a perseverar nessa caminhada e assim concluir o presente trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba que contribuíram para minha formação, e, em especial, aos Professores Doutores Wenceslau Gonçalves Neto e Fernanda Telles Márques, pelas contribuições no Exame de Qualificação. Agradeço ao Professor Doutor Welisson Marques por compartilhar comigo nesta Banca de Defesa do Mestrado. Agradeço o carinho dos amigos que conquistei durante toda a pós-graduação. A todas as pessoas que estiveram presentes ao longo destes anos e que, de alguma forma, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui, deixo os meus agradecimentos.

Finalmente, agradeço ao Conselho de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG pelo apoio financeiro à pesquisa interinstitucional “Perspectivas interdisciplinares na Educação”, na qual este trabalho se integra, e aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia – NEPAFi pelos saberes partilhados.

Há uma fração de segundo criativa quando você está fazendo uma foto. Seu olho deve enxergar uma composição ou uma expressão que a própria vida oferece a você, e você deve saber, através da intuição, quando clicar. Esse é o momento em que o fotógrafo é criativo.

Henri Cartier Bresson

RESUMO

Este projeto de pesquisa integra-se ao projeto temático “Perspectivas interdisciplinares na educação”, com apoio FAPEMIG e CNPq, desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor, a Arte e a Filosofia - NEPAFi, linha de Pesquisa Processos Educacionais e seus fundamentos. Tem por tema a arte fotográfica e a educação da sensibilidade no processo educativo. Parte-se das questões: qual o sentido da imagem fotográfica e como a mesma contribui para o processo educativo? Como fotógrafos registram cenas, cenários e gestos da educação escolar? Como a imagem fotográfica contribui para a educação da sensibilidade? Como trabalhar com a fotografia no processo pedagógico em uma perspectiva interdisciplinar? Pensadores e autores como Roland Barthes (1995, 2015), José de Souza Martins (2016), Philippe Dubois (1993), Susan Sontag (2004), e artistas-fotógrafos como Sebastião Salgado (2014), Steve McCurry (1986, 1995, 2011, 2015) e Henri Cartier-Bresson (1950) fundamentam a compreensão do sentido da imagem fotográfica. Sobre o modo de utilização da imagem na educação escolar, em uma perspectiva interdisciplinar, são aportes para a discussão pesquisadores como João Francisco Duarte Jr (2004) e Ivani Fazenda (2002). Como objetivo geral, busca-se compreender o sentido e a contribuição da arte fotográfica no processo educativo. Para alcançá-lo, os estudos propostos neste trabalho são de abordagem qualitativa e de cunho teórico e descritivo. A interpretação dos textos é efetivada por meio de uma leitura cruzada em que, a partir de questões, buscam-se respostas em diferentes autores, as quais são relacionadas para elaboração de um conceito sobre o sentido da imagem fotográfica e o entendimento de uma educação da sensibilidade, até chegar a uma proposta interdisciplinar da autora sobre o uso da imagem fotográfica no contexto escolar. Compõe, também, o corpus da pesquisa, a leitura, análise e interpretação de imagens fotográficas dos artistas-fotógrafos selecionados, realizadas com fundamento na análise de Roland Barthes (2015), procurando identificar: a mensagem linguística (verbal), a mensagem conatada (simbólica) e a mensagem denotada (icônica). As concepções desveladas nessas imagens, é efetivada a partir de conceitos sobre tendências educacionais, propostos por Dermeval Saviani (2005). Os resultados deste trabalho mostram a amplitude de conhecimento numa abordagem interdisciplinar em que, da experiência vivida como fotógrafa, chega-se à posição de pesquisadora de relações possíveis entre a arte fotográfica e a prática pedagógica, ampliando o olhar fotográfico. As reflexões mostradas sobre a educação por meio de análises de fotografias fazem sentido no ambiente escolar, contemplando a dimensão da sensibilidade, proporcionando, assim, novas perspectivas para o processo educacional.

Palavras-chave: Imagem fotográfica. Processo educativo. Educação da sensibilidade. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This research project is part of the thematic project "Interdisciplinary Perspectives in Education", with support of FAPEMIG e CNPq and developed in the Institution of Studies and Resarch about Teacher, Art and Philosophy – NEPAFi, Research Educational Processes and its Foundations. Its theme is photography and sensitivity education in the educational process. It begins from the questions: What is the meaning of the photographic image and how does it contribute to the educational process? How do photographers record scenes, scenarios and gestures of school education? How does the photographic image contribute to sensitivity education? How do we work with photograph in the pedagogical process in an interdisciplinary perspective? Philosophers, literary critics, academics and authors as Roland Barthes (1995, 2015), José de Souza Martins (2016), Philippe Dubois (1993), Susan Sontag (2004), and photographers as Sebastião Salgado (2014), Steve McCurry (1986, 1995, 2011, 2015) and Henri Cartier-Bresson (1950) justify the meaning of the photographic image. About using the image in school education, in an interdisciplinary perspective, the contributions to the discussion researchers are with the authors João Francisco Duarte Jr (2004) and Ivani Fazenda (2002). As a main objective, it is sought to understand the meaning and the contribution of photographic art in the educational process. To achieve it, these studies are proposed from a qualitative approach being theoretical and descriptive framework. The interpretation of texts is accomplished by a cross-reading on starting the answers are sought in different authors, which are related to elaborate a concept about the meaning of photographic image and the understanding of a sensitivity education, leaving at an interdisciplinary proposal of the author on the use of the photographic image in the school context. And also the research, the reading, the analyzing and interpreting photographic images selected from photographers, based on analysis of the author Roland Barthes (2015), seeking to identify the linguistic (verbal) message, the contiguous (symbolic) message and the denoted (iconic) message. The analysis of the concepts in those photographs are based on concepts about proposed educational trends by the author Dermeval Saviani (2005). The results of this study show the breadth of knowledge, an interdisciplinary approach in which experience as a photographer, it comes as a researcher from the possible relation between photographic art and being a pedagogical practice person magnifying the photographic eye conception. Reflections on education are shown through photo analysis make sense in visual education in the school environment, contemplating the dimension of sensitivity, thus providing a new understanding of learning.

Keywords: Photographic image. Educational process. Sensitivity education. Interdisciplinarity.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - The girl with 9-year-old Phan Thi Kim Phu, 1972.	31
Figura 2 - A imagem incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil.	36
Figura 3 - The two ways of life, 1857, Oscar Rejlander.	37
Figura 4 - Edward Weston, Cabbage leaf, 1931.....	40
Figura 5 - Escola para crianças palestinas. 1998, Sebastião Salgado.....	52
Figura 6 - Escola pra meninas, Peshawar, Paquistão, Steve McCurry.....	53
Figura 7 - Irmã de Caridade, German Lorca, 1954.	54
Figura 8 - Salgado, Menina em escola de.....	55
Figura 9 - Steve McCurry, A denúncia da pobreza.	57
Figura 10 - Sala de aula no Peru, Steve McCurry.	57
Figura 11 - Mãe imigrante: Florence Owens Thompson, 1936.....	58
Figura 12 - Quênia - Escola na região do Lago Turcana, 1986.....	59
Figura 13 - Escola rural na região de Pedro Juan Caballero, Paraguai, 1978.	60
Figura 14 - Escola do Acampamento Santa Clara, 1996, Sebastião Salgado.....	61
Figura 15 - Somália, Escola corânica, Meninos e professor sozinhos na.....	62
Figura 16 - Les tabliers de la rue de Rivoli, Paris, 1978.	64
Figura 17 - Doisneau, L'Information Scolaire, Paris, 1956.....	65
Figura 18 - Praia do Marujá, Ilha do Cardoso, extremo sul do litoral paulista.	73
Figura 19 - Partida de Futebol, 2011.	77
Figura 20 – Auto-retrato: Jeniffer, 2012.....	78
Figura 21 - Desenho da Escola, 2012.....	79
Figura 22 - Sebastião Salgado, O garimpo em Serra Pelada.	82
Figura 23 - Henri Cartier-Bresson, China, 1950.	84
Figura 24 - Marcelo, <i>Cuando el sol pierde su bravura</i> , 2017.	85

LISTA DE ABREVIATURAS

FAPEMIG - Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMOROC - Centro de Estudos Medievais - Oriente & Ocidente
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
FEUSP - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FIESP - Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FORTEES - Fortalecendo Experiências de Economia Solidária em Santa Catarina - da Cáritas Brasileira
HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas: "História, Sociedade e Educação no Brasil" - Faculdade de Educação - UNICAMP
IBICT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IJI - Instituto Jurídico Interdisciplinar
MDC - Miami Dade College University
PETROBRÁS - Petróleo Brasileiro S.A.
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGMS - Programa de Pós-Graduação em Memória Social
SFMOMA - San Francisco Museum of Modern Art (Museu de Arte Moderna de São Francisco - USA)
TOEFL - Test of English as a Foreign Language
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIPAM - Centro Universitário de Patos de Minas
UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIUBE - Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
1 CONCEPÇÕES DO ATO FOTOGRÁFICO	22
1.1 Roland Barthes: reflexões sobre a fotografia	22
1.2 O universo humano por meio da fotografia em Susan Sontag	29
1.3 Conceitos de arte na dimensão sociológica de José de Souza Martins	32
1.4 Fotografia como arte a partir do movimento pictorialista	37
1.5 Análises do real no ato fotográfico em Philippe Dubois	44
2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO O OLHAR DE FOTÓGRAFOS.....	47
2.1 A perspectiva teórica de Dermeval Saviani.....	47
2.2 A concepção pedagógica tradicional	49
2.3 A concepção pedagógica contra hegemônica.....	54
2.4 A concepção pedagógica renovadora	63
3. A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE POR MEIO DA FOTOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	67
3.1 A fotografia e a educação da sensibilidade	67
3.2 A compreensão sobre o sentido da fotografia no contexto escolar	69
3.3 Da sensibilidade à reflexão: algumas considerações	80
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	94

1. INTRODUÇÃO

Pesquisar é uma forma, um conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta do novo, que investiga vários temas, sejam eles científicos, literários, artísticos, entre outros conhecimentos. Aqui destacamos a pesquisa interdisciplinar. Para Fazenda (2002, p. 116), todo estudo interdisciplinar envolve uma viagem interior, ou seja, cada pesquisador apresenta uma história vivenciada, a sua própria história de vida, expressando o seu “próprio modo de ser no mundo”. Assim, a investigação interdisciplinar exige a marca pessoal de cada pesquisador e a descoberta de si mesmo o conduz à forma como se representa como ser no mundo. Sobre esse aspecto, a pesquisadora Celia Maria Haas (2011, p. 55) afirma

Fazenda sempre assegurou a importância de saber de si e, para tanto, estabeleceu como prática inicial a escrita do memorial, [...], pois era necessário, numa primeira etapa, sem compromisso com a valoração, fazer uma descrição detalhada da própria história para, ao mesmo tempo, mergulhar nas emoções que tais lembranças provocavam.

Assumindo essa perspectiva, inicio¹ esta dissertação narrando fatos de minha história, os quais mostram como cheguei ao tema da pesquisa realizada.

Minha relação com a fotografia foi herdada de meus antepassados paternos. Voltando um pouco no tempo, na década de 1940, o meu avô, Chilon Gonçalves, vindo da cidade de Serra do Salitre, MG, trouxe para Patos de Minas a magia de colocar imagens reais em papel, a qual naquela época era a fotografia preto e branco. A partir daí, colocou seu filho Carlos Chilon, para trabalharem juntos e este, herdou o talento de seu pai e melhorou cada vez mais a fotografia na década de 1960, fazendo trabalhos que encantavam as pessoas.

No ano de 1973, meu pai, Carlos Chilon, abriu sua própria empresa com o nome de FOTOCARLOS. Trabalhava com sua esposa Maria José Gonçalves, minha mãe. Meu irmão, Carlos Chilon Gonçalves Júnior e eu crescemos trabalhando e ajudando na empresa, mantendo a tradição e continuando o trabalho que há décadas vem sendo desenvolvido pela família Chilon Gonçalves na cidade de Patos de Minas - MG.

Em minha trajetória profissional, quando tinha doze anos, comecei os meus estudos na área da fotografia em São Paulo - SP. Participei de cursos em empresas como Kodak, Fuji, dentre outras; feiras nacionais e internacionais de fotografia e pude desenvolver técnicas, ampliando meus conhecimentos e talentos adquiridos por intermédio de minha família.

¹ Ao narrar fatos de minha história, escrevo na primeira pessoa.

Percebendo a necessidade de ampliar ainda mais minhas habilidades, na mesma época iniciei o curso de inglês, e desde então não parei de estudar. No ano de 1995, paralelo ao meu trabalho como fotógrafa, comecei a lecionar o idioma Inglês.

Quando me senti preparada, em 2001, fiz-me um desafio, fazer algo que ninguém tinha feito em minha cidade, uma ideia inovadora: realizar uma exposição fotográfica de grávidas, expor de forma sutil e delicada uma das fases mais emocionantes do ser humano.

Com o êxito da primeira exposição, surgiu mais uma ideia: realizar uma exposição fotográfica com bebês de até um ano de idade. E assim, em 2002, foi realizada a Galeria do Bebê. Desde então, em parceria com a empresa Noivas By Carlos Júnior, fizemos outras exposições como exemplo, a Noivas na Rua, realizada na principal rua da cidade.

Em 2006 ingressei no curso de Secretariado Executivo Bilíngue no Centro Universitário de Patos de Minas - UNIPAM e, ao mesmo tempo, iniciei os cursos de Espanhol e Francês, na mesma instituição. Na faculdade, fui além das aulas diárias, participando de palestras e de cursos extracurriculares que me proporcionaram desenvolvimento acima do que eu esperava. Durante o curso de Secretariado Executivo, pude conciliar os meus conhecimentos de fotografia com os conteúdos do curso, aplicando-os na empresa FOTOCARLOS.

No ano seguinte (2009), decidi continuar os estudos e ingressei na pós-graduação em Gestão Empresarial, com ênfase em Marketing, no UNIPAM. Mais uma vez consegui desenvolver habilidades e colocá-las em prática na minha vida profissional. Com a experiência na área fotográfica, somada aos conhecimentos adquiridos na graduação e na especialização, surgiram diversos convites para palestras e minicursos.

Em 2010, no fim da minha pós-graduação, a realização de um sonho: fui estudar em uma Universidade de Miami nos Estados Unidos. Um novo desafio estava a minha frente e, durante os meses que residi em Miami, concluí o curso de Inglês na *Miami Dade College University* - MDC. Participei também de outros cursos na área administrativa na MDC e obtive a certificação no *Test of English as a Foreign Language* - TOEFL.

Ao voltar para Patos de Minas, em 2011, retomei o trabalho em vários projetos na área comercial com fotografia, marketing e empreendedorismo, além de começar a lecionar no Curso de graduação de Comunicação Social no Centro Universitário de Patos de Minas. Considero muito importante o poder da educação como ferramenta para a melhoria e desenvolvimento da sociedade, por isso a oportunidade de lecionar no UNIPAM, uma instituição que me proporciona uma realização pessoal e profissional, é muito importante para mim. Desde que comecei esta atuação profissional, fiz várias exposições fotográficas, ministrei

minicursos, cursos de extensão, entre outros. Atualmente sou docente e orientadora de alguns alunos no Curso de Administração nos Trabalhos de Conclusão de Curso e na orientação de artigos de alunos da Comunicação Social - Jornalismo, Publicidade e Propaganda.

O interesse pela docência emergiu com a vontade de aprofundar meus conhecimentos sobre a fotografia. Se eu tinha um razoável domínio da técnica, faltava-me compreender o sentido do ato fotográfico, o papel da imagem na educação da sensibilidade e o entendimento da arte fotográfica. Assim, busquei essa formação no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da UNIUBE.

Como pesquisadora, entre as muitas atividades de estudo, tive a oportunidade de apreciar uma exposição do renomado fotógrafo Henri Cartier-Bresson, em junho de 2017 em São Paulo. Essa mostra proporcionou-me a compreensão mais densa do sentido da arte fotográfica, sendo de muita valia para a pesquisa realizada para esta dissertação. Estou muito realizada com o que aprendi neste curso. Quando se faz o que se gosta, tudo é prazeroso. Gosto muito de estar aqui com todos!

O que é esta pesquisa

Neste trabalho apresentamos uma investigação relacionada à arte fotográfica e à educação. Ele integra-se a um projeto temático interinstitucional: Perspectivas interdisciplinares na educação². Nesse projeto, a partir de diferentes temas ou áreas de conhecimento, há uma convergência para a educação, em uma atitude interdisciplinar de construção do conhecimento.

Propomos a construção de um exercício interdisciplinar ao buscarmos a convergência de duas áreas do conhecimento: a arte fotográfica e a educação, considerando que são poucas as publicações sobre vivências na temática escolhida. Estudamos autores renomados na área da arte, da educação e da fotografia, além de realizarmos em grupo, discussões sobre o tema. Tivemos a oportunidade de cursar no mestrado disciplinas sobre estudos interdisciplinares na educação e participamos de seminários com apresentação de diferentes estudos acadêmicos com foco interdisciplinar.

Como a proposta envolve uma atitude interdisciplinar, a compreensão desse conceito é necessária. Baseamos em Ivani Fazenda (2002) e Sueli Abreu Bernardes (2017) para dizermos

² Projeto temático coordenado pela Profa. Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes, do PPGE-UNIUBE, realizado em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus Uberaba, e que integra quatorze subprojetos de pesquisas interdisciplinares oriundos de diferentes áreas do conhecimento, mas voltados para a educação, com apoio CNPq e FAPEMIG.

que o primeiro passo consiste em nos acercarmos das questões sobre a interdisciplinaridade.

Para Fazenda (2002) “é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade, mas é necessária a busca ou o desvelamento do percurso teórico pessoal de cada pesquisador que se aventurou a tratar as questões desse tema”. Além disso, afirma que a questão envolve uma reflexão em profundidade sobre os entraves vividos pela ciência atualmente, “é necessário estudar-se a problemática e a origem dessas incertezas e dúvidas para se conceber uma educação que as enfrente” (FAZENDA, 2002, p. 13; 14). Portanto, a autora esclarece que se deve partir do conhecimento de si mesmo para o conhecimento do mundo.

Essa pesquisadora nos ensina que “toda experiência que um indivíduo tem com o outro é em função do encontro do ser com ele próprio” (FAZENDA, 2002, p. 55). O homem vai ‘se conhecendo’ na medida em que se revela, ou seja, quanto mais a pessoa procura conhecer-se, e claro, identificar-se com as experiências por que passa, mais conhece o universo coletivo.

Ao falar em Interdisciplinaridade, Fazenda a considera “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”. Vai mais longe, ainda, ao assegurar que o diálogo é a ‘única condição de possibilidade da interdisciplinaridade’. Mais algumas 58 categorias são colocadas para desenhar o percurso da interdisciplinaridade, como: sensibilidade, intersubjetividade, integração e interação, esta considerada a efetivação da interdisciplinaridade, pois provoca a integração das partes, dos conhecimentos que provocam novas perguntas e com isso novas respostas (HAAS, 2011, p. 57-58).

Nessa interação proposta, o autoconhecimento é o ponto de partida necessário quando o indivíduo quer aprender a ter convivência com outras pessoas e é necessário para repensar a educação. É fundamental que, quando o indivíduo tenha a percepção de conhecimento próprio das experiências vividas, ele adquira condições de reconsiderar as suas práticas. Fazenda (2002) afirma que

a capacidade de conhecer uma prática em suas limitações e possibilidades supõe o conhecimento das ‘intenções’ que determinaram ou direcionaram esse agir pessoal, particular, individual, e que somente assim teremos condições de adquirir novas formas de perceber, conhecer e agir em outras perspectivas (FAZENDA, 2002, p. 72).

Além disso, aprender a pesquisar deve sempre fazer parte do dia a dia da educação, desde a pré-escola, e isso é próprio de uma educação interdisciplinar. Existem na pesquisa

interdisciplinar possibilidades de que cada aluno, que é um pesquisador, mostrar a sua potencialidade e a sua competência própria. Fazenda (2002, p. 88) percebe essa importância na educação e nos diz que “fazer pesquisa numa perspectiva interdisciplinar é a possibilidade de buscar a construção coletiva de um novo conhecimento, prático ou teórico, para os problemas da educação”. A interdisciplinaridade é uma exigência natural na compreensão da realidade, impondo-se à formação do homem, às necessidades de ação, em especial, do educador.

Fazenda (2002, p. 122) afirma, também, que

O processo de pesquisar a interdisciplinaridade demandou uma formação especial na forma de pesquisar, que é marca de todo esse trabalho, a formação para a *escuta sensível* - escuta aos seus achados ainda não revelados [...], escuta paciente e sensível, a melhor forma de retratar e analisar esses achados, escuta sensível a forma de socializá-los e divulgá-los.

Abreu Bernardes (2017) reflete que

A opção por formas de expressões humanas diferentes – como a conceitual, a artística, a educacional – permite-nos colocar em pauta a possibilidade de, por caminhos diversos, mas em torno de um mesmo núcleo temático, fazer convergir expressões e formulações de saberes, para a melhor compreensão do sentido de educação como exercício interdisciplinar. Esse procedimento implica, num primeiro momento, a troca de olhares, em um pensamento que não exige o consenso, mas uma abertura a questões intersticiais que suscitem novas ideias como alimento da inventividade.

Organizar um trabalho de ensino-aprendizagem a partir da fragmentação e do compartimento e do monólogo não possibilita apreender sínteses de saberes da cultura e das expressões simbólicas acumuladas historicamente. Na interdisciplinaridade, a relação é de reciprocidade, de diálogo entre as disciplinas envolvidas, em que dessa coparticipação decorre a interação.

Delineado o foco da pesquisa – o sentido da arte fotográfica no contexto escolar -, e partindo do pressuposto de que a criação artística deve ser integrada ao processo pedagógico com a mesma importância da ciência, realizamos, inicialmente, a análise do estado do conhecimento. Para situarmos este trabalho no contexto acadêmico, procuramos teses e dissertações que versassem sobre a mesma temática. Como fonte de busca, utilizamos o Banco de Teses e Dissertações da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT).

A utilização das imagens fotográficas em estudos históricos é muito utilizada. No campo

da história da educação, as fotografias têm sido utilizadas como fontes documentais em pesquisas sobre: cultura escolar e práticas educacionais, profissão docente, movimentos sociais na educação, relações de gênero na educação, processos educativos e instâncias de sociabilidade, história de instituições escolares, políticas educacionais, modelos pedagógicos e ensino de História da Educação.

Em comum, observamos que os autores discutem que as mesmas imagens podem gerar várias leituras. O que mais chama a atenção é a possibilidade de conhecer e reconhecer o real. Assim, a fotografia transporta-nos no tempo e no espaço, toca o passado, sendo fonte para a História, e possibilita ver o outro em seus contornos de realidade.

De mera ilustração, utilizada para tornar a leitura mais agradável e o texto mais atraente, a imagem passou a dialogar com o texto, criando uma relação entre o verbal e imagético, o que possibilita a ampliação, não apenas de interpretações, como também do próprio campo investigativo, como reflete Raquel Abdala (2013). No entanto, é preciso reconhecer que em muitos trabalhos acadêmicos e em material didático ainda utilizam a fotografia como ilustração.

Em relação ao referencial teórico que nos serviu de aporte, sobre o conceito do ato fotográfico, nós nos fundamentamos em Philippe Dubois (1993), Susan Sontag (2004), José de Souza Martins (2016) e Roland Barthes (1995, 2015). Sobre a fotografia como arte, em Henry Peach Robinson (1881); sobre a educação da sensibilidade, temos aporte em João Francisco Duarte Jr (2004); sobre concepções de educação, Dermeval Saviani (2005); sobre a fotografia como mediadora do conhecimento, Hylío Lagana Fernandes (2005) e Ricardo Casarini Muzzy (2012).

Partindo do pressuposto de que a arte fotográfica, como todas as linguagens artísticas, deve ser integrada à pedagogia com o mesmo status da ciência, partimos das seguintes questões: qual o sentido da imagem fotográfica e como a mesma contribui para o processo educativo? Outras perguntas complementares são por nós propostas: como fotógrafos registram cenas, cenários e gestos da educação escolar? Como a imagem fotográfica contribui para a educação da sensibilidade? Como trabalhar a fotografia no processo pedagógico em uma perspectiva interdisciplinar?

Propomos como objetivo geral: compreender o sentido e a contribuição da imagem fotográfica no processo educativo. Como objetivos específicos almejamos: descrever a experiência vivida como fotógrafa e como professora que ensina a fotografar, relatando-a em suas nuances; descrever e analisar a fotografia na perspectiva de alguns pensadores e fotógrafos contemporâneos; descrever o ato fotográfico como arte a partir do movimento pictorialista que

eclodiu na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos a partir da década de 1890; conceituar interdisciplinaridade; descrever concepções de educação percebidas em fotografias sobre a educação em instituições escolares; analisar modos como a fotografia é vivenciada na prática pedagógica, em textos que expressam discursos já articulados sobre a temática da pesquisa; propor um modo de utilização interdisciplinar da imagem fotográfica na educação escolar.

Selecionamos fotógrafos contemporâneos sob o critério do reconhecimento internacional, o que abrange a outorga de prêmios tais como o *Pulitzer* de Fotografia, o *Sony World Photography Awards* (chancelado pela *Sony* e pela *World Photo Organisation*), a *World Press Photo*, o Prêmio *Eugene Smith* de Fotografia Humanitária, *The Maine Photographic Workshop* para foto-documental, Prêmio Unesco categoria cultural, *Alfred Eisenstaedt Award* pela *Magazine Photography*, *Prêmio Medalla de Oro Robert Capa*,

Para alcançar os objetivos, propomos uma pesquisa teórica, descritiva, analítica em uma abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti (2010) a pesquisa qualitativa permite uma interação do mundo real com o sujeito, uma interdependência viva indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do pesquisador. Isso porque o sujeito investigador é parte constituinte do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos conferindo-lhes um significado.

A interpretação dos textos foi efetivada por meio de uma leitura cruzada em que, a partir de questões, buscamos respostas em diferentes autores, as quais são relacionadas para elaboração de um conceito sobre o sentido da fotografia. Construimos um olhar interpretativo sobre as fotografias com fundamentos em Roland Barthes, sobretudo em “A câmara clara” (2015) e “*Retórica de la imagen*” (1995).

Para o semiólogo francês, as fotografias, em um primeiro momento, aparecem como desordenadas e isso nos leva a querer interrogá-las. Algumas fotos, certamente, despertaram “pequenos júbilos” e outras, ao contrário, não despertaram tanto interesse.

No momento de discussão das imagens dos fotógrafos selecionados, aproximamo-nos, portanto, de uma análise semiótica de cunho estruturalista barthesiana³. Para isso, procuramos identificar: a mensagem linguística (verbal), a mensagem conatada (simbólica) e a mensagem

³ "Cabe, a essa altura, uma ressalva: o século XX é notadamente marcado pelo apogeu do paradigma semiótico de cunho estruturalista na obra de Roland Barthes. Como aponta Winfried Nöth em “A semiótica no século XX”, os termos semiótico ou semiológico e o estruturalismo são tomados, praticamente, quase como sinônimos. Em 1963, Barthes, no capítulo “A atividade estruturalista”, de seus “Ensaio críticos”, porá a palavra estruturalismo não como [...] escola, nem mesmo um movimento (pelo menos, ainda não), pois muitos dos autores que costumemente são associados a essa palavra não se sentem minimamente vinculados por uma solidariedade de doutrina ou de combate. Trata-se apenas de um léxico. [...] (OC, II, p. 466). O termo estruturalismo assume, como nota François Dosse, “[...] o sentido da descrição da maneira como as partes integrantes de um ser concreto se organizam numa totalidade” (2007, p.24). - que é o que procuramos fazer na análise das fotografias.

denotada (icônica). A linguagem verbal tem a tarefa de ajudar na compreensão da imagem e pode ter duas funções: a primeira é de ancoragem, quando a mensagem linguística fornece uma explicação da imagem restringindo a sua polissemia. A função de revezamento se efetiva ao se explicar o que dificilmente a imagem conseguiria fazer isoladamente.

Após a análise da mensagem linguística, partimos para a análise das imagens, que apresentam dois tipos de mensagens: conotativa e denotativa. Na mensagem conotada procuramos os aspectos simbólicos: as imagens dos fotógrafos estão simbolizando que concepção, que contexto de educação? Na mensagem denotada, buscamos a realidade da cena. Como, segundo Barthes, o nível denotativo da imagem inclui a percepção e o conhecimento cultural (e, no caso deste estudo, também o científico), recorremos a Dermeval Saviani (2005), em suas reflexões sobre as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, para a refletirmos sobre a que concepção de educação as fotografias poderiam estar relacionadas.

Ressaltamos que essa análise se restringiu à metodologia para análise das imagens, não abarcando a pesquisa como um todo de concepções de educação. Não pretendemos ficar presos à alternativa fácil do gosto/não gosto, mas procuramos argumentar a justificativa de nossas escolhas.

Tomamos como guia, assim como Barthes, a atração pelas imagens, -a pressão do indizível que se quer dizer-. O interesse que as imagens nos despertam é uma expressão que ainda não alcança o sentido da escolha. O termo adequado, segundo o crítico Barthes, é ‘aventura’. Essa expressão significa que observamos a fotografia existir. Isso porque, uma fotografia pode não me dizer nada e desse modo não as teríamos colocado em situação de existência. Ao fazermos a fotografia “existir”, “animar”, ela nos anima. É o que a fotografia entendida como aventura pode produzir. Buscamos, ainda, as intenções do fotógrafo, harmonizarmos-nos com elas, procurando sua compreensão, discutindo-as para acatá-las ou não.

Em síntese, as etapas metodológicas propostas abrangeram:

- estudo do estado do conhecimento: leitura e descrição de pesquisas sobre a temática proposta, apontando problemática, questões, referencial teórico, objetivos e resultados;
- levantamento das obras sobre o sentido da fotografia, a fotografia como arte, a educação da sensibilidade, e a fotografia no processo educativo em uma perspectiva interdisciplinar, por meio de buscas na Scientific Electronic Library Online – SciELO, no Google Acadêmico, em trabalhos apresentados em eventos científicos, na biblioteca da UNIUBE e na biblioteca do UNIPAM;
- seleção dessas obras segundo o critério de pertinência aos objetivos propostos;

- leitura e análise do material, utilizando a técnica de leitura cruzada;
- seleção de fotógrafos contemporâneos que retrataram cenas, cenários e gestos do processo educativo em instituições escolares;
- análise das imagens selecionadas, com aporte em Roland Barthes (1995, 2015) e Dermeval Saviani (2005);
- análise de experiências do uso de imagens na educação.

Pensamos que os estudos teóricos realizados, assim como as reflexões a partir de fotografias selecionadas, foram aporte para propormos um trabalho interdisciplinar na escola, tendo a arte fotográfica como eixo, última etapa do processo investigativo empreendido.

Para comunicação do conhecimento construído, apresentamos esta dissertação em três capítulos que expressam o processo de pesquisa desenvolvido em torno do eixo: o sentido da imagem fotográfica. Partimos de um estudo sobre fundamentos filosóficos, sociológicos e semiológicos do ato fotográfico e comentamos a imagem fotográfica como arte. O passo seguinte foi observarmos e analisarmos como fotógrafos de renome internacional registram a educação escolar, realizando um diálogo com concepções de educação segundo Dermeval Saviani. Completamos o estudo do eixo, descrevendo o sentido da imagem na prática pedagógica, incluindo aí nossa própria perspectiva, em um contexto de educação da sensibilidade.

Assim, no primeiro capítulo, cotejamos e comentamos os conceitos de fotografia de autores como Roland Barthes (2015), José de Souza Martins (2016), Philippe Dubois (1993) e Susan Sontag (2004). A fotografia como arte é descrita desde o movimento pictorialista que eclodiu na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos a partir da década de 1890, congregando os fotógrafos que ambicionavam produzir aquilo que consideravam como fotografia artística. Esse movimento enfatizava a beleza do tema da foto, suas tonalidades e a composição da imagem acima do registro da realidade. Seu nome deriva do título do livro *Pictorial Effect in Photography: Being Hints on Composition and Chiaroscuro for Photographers*⁴, publicado em 1869 por Henry Peach Robinson.

No segundo capítulo, apresentamos concepções de educação do pesquisador Dermeval Saviani (2005), como aporte à interpretação de fotografias sobre a educação escolar, em obras de fotógrafos contemporâneos como Sebastião Salgado, Dorothea Lange, Steve McCurry e Robert Doisneau, entre outros. A partir da compreensão da mensagem verbal, da mensagem simbólica e da mensagem denotada, nos aproximamos da compreensão da concepção que se

⁴ Em tradução livre: Efeito pictórico na fotografia: dicas em composição em claro e escuro para fotógrafos.

desvelava. A interpretação das imagens teve aporte teórico-metodológico em Roland Barthes, em suas obras “A Câmara Clara” (2015) e “*Retórica de la imagen*” (1995).

Em seguida, no terceiro capítulo, realizamos uma discussão sobre o sentido de educação da sensibilidade e descrevemos como as ideias foram constituídas, apontando pontos de encontro e de distanciamento. Foram apresentadas fotografias utilizadas pelos professores dos quais foram analisadas as experiências e as imagens apresentadas em nossa proposta de uso de imagens na educação. A educação da sensibilidade é descrita a partir de João Francisco Duarte Jr (2004). Finalmente, analisamos textos que expressam discursos já articulados sobre a temática da pesquisa para investigarmos, como a fotografia é vivenciada no campo educativo. Hylio Lagana Fernandes (2005) e são lidos para esse fim. Encerramos esta parte propondo um modo de utilização da arte fotográfica na educação escolar.

Nas Considerações Finais, expomos a síntese do conhecimento construído a partir das questões levantadas e dos objetivos propostos. Indicamos, também, como futuras pesquisas poderão complementar os estudos realizados e nos posicionamos sobre o que nos propomos fazer.

1 CONCEPÇÕES DO ATO FOTOGRÁFICO

Neste capítulo temos como objetivo descrever e analisar conceitos de fotografia na perspectiva de alguns pensadores: Roland Barthes, José de Souza Martins, Susan Sontag e Philippe Dubois; e de fotógrafos contemporâneos: Sebastião Salgado, Robert Doisneau e Henri Cartier-Bresson. O sentido do ato fotográfico como arte é descrito desde o movimento pictorialista que eclodiu na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos a partir da década de 1890, congregando os fotógrafos que ambicionavam produzir aquilo que consideravam como fotografia artística, até pensadores contemporâneos.

1.1 Roland Barthes: reflexões sobre a fotografia

O que almejamos, nesta etapa, é examinar pontos de vista que se firmaram em resposta a questionamentos e reflexões, sustentados por indivíduos com formações diversas, mas com um objeto de investigação em comum: a fotografia. Consideramos, enfim, que, ao analisarmos essas perspectivas sobre as definições de fotografia, podemos alcançar respostas à nossa própria investigação. A nossa pesquisa neste tópico refere-se ao pensador francês Roland Barthes, em especial, à sua obra “A Câmara Clara” (2015)⁵.

A inquietude de pesquisadores, como Roland Barthes⁶ alimenta-nos o desejo de ir sempre além do óbvio, a que o autor não se submeteu, por isso ultrapassou o conhecido, o nomeado e comprometeu-se com as suas descobertas. Verificamos na visão deste autor, o despertar dessa procura:

Em relação à Fotografia, eu era tomado de um desejo ‘ontológico’: eu queria saber a qualquer preço o que ela era ‘em si’, por que traço essencial ela se distinguiu da comunidade das imagens. Um desejo como esse queria dizer que, no fundo, fora das evidências, provenientes da técnica e do uso e a despeito de sua formidável expansão contemporânea, eu não estava certo de que a Fotografia existisse, de que ela dispusesse de um ‘gênio’ próprio (BARTHES, 2015, p. 13).

⁵ Na edição original: *La Chambre claire: note sur la photographie*. Paris: Gallimard: Le Seuil, 1980.

⁶ Roland Gérard Barthes (Cherbourg, 12 de novembro de 1915 - Paris, 26 de março de 1980) foi um teórico literário francês, filósofo, linguista, crítico e semiólogo. Defendia que na abordagem às obras literárias seria desejável a injeção de conceitos como: os significados, as "mitologias", a ideologia, as crenças, a mestiçagem de formas de expressão aparentemente longínquas - que considerava decisivas para a análise de uma criação. Entre suas principais influências estão Ferdinand de Saussure, Jean-Paul Sartre e Albert Camus. Politicamente, identifica-se com a defesa de um intelectual comprometido e do pensamento marxista. De início, trilhou os passos do estruturalismo, como proposta de alcançar, pelo sentido, os códigos implícitos nos sistemas simbólicos, para, por fim, desenvolver uma hermenêutica, isto é, uma interpretação dos fatos simbólicos sem os recursos estruturalistas.

A partir das dúvidas e das investigações desse crítico literário, nascem nossos primeiros aprendizados sobre a persistência investigativa desse estudioso que se destacou nos centros educativos franceses na década de 1950.

A fotografia tem que ser estudada e existem vários autores que refletem sobre ela, sendo demandada uma leitura mais próxima e direta para entender o significativo fotográfico. Alguns livros são técnicos e, para “verem” o significativo fotográfico, são obrigados a acomodarem a vista muito perto. Outros livros são históricos ou sociológicos e para o semiólogo são livros para serem observados os fenômenos globais da fotografia e se acomodam à vista do leitor de uma forma mais distante.

Mas o escritor de Cherbourg afirma, ainda, que existem os livros para serem estudados sobre fotografia que nos trazem emoções e nos dão prazer por meio de sua leitura ou, simplesmente, existem livros que trazem apenas fotografias que interessam ao olhar de quem as vê. Assim, alguns livros trazem regras de composição da paisagem fotográfica. O autor conclui que desordem e dilema “evidenciados pela vontade de escrever sobre a Fotografia refletiam uma espécie de desconforto que sempre me fora conhecido: o de ser um sujeito jogado entre duas linguagens, uma expressiva, outra crítica” (BARTHES, 2015, p. 16).

A fotografia é submetida, segundo esse filósofo, em divisões que se destacam pela diferente visão do fotógrafo, que são chamadas - na nomeação de amadoras ou profissionais -, que é a fotografia empírica⁷ e são chamadas de retóricas as fotografias de paisagens, objetos, retratos, nus. Já as fotografias estéticas são chamadas de realismo ou há, até mesmo, a pictorialista, que é a fotografia de qualquer modo exterior ao objeto, sem relação com sua essência, podendo aplicar-se a várias formas físicas com objetos, representado por meio de imagens. Para Barthes “a fotografia é inclassificável porque não há qualquer razão para *marcar* tal ou tal de suas ocorrências” (BARTHES, 2015, p.15). A fotografia repete mecanicamente o que nunca mais na existência poderá repetir.

O fotógrafo, como um acrobata, “deve desafiar as leis do provável ou mesmo do possível; em última instância, deve desafiar a do interesse: a foto se torna ‘surpreendente’ a partir do momento em que não se sabe por que ela foi tirada”. Não importa se é sempre criado um motivo para fotografar, sempre é criada uma situação para que exista uma fotografia para eternizar o momento e ter memórias para sempre e ‘não importa o quê’ mas sim ter o momento

⁷ Fotografia que é mostrada em algo que você gosta de fazer, sem a necessidade de estudar previamente, apoiando-se somente em experiências vividas, na observação de coisas, e não em teorias e métodos científicos. Empírico é aquele conhecimento adquirido durante toda a vida, no dia a dia, que não tem comprovação científica nenhuma.

fotografado e registrado e ter o seu valor para o futuro. Segundo o semiólogo francês, a fotografia “para surpreender, fotografa o notável; mas logo, por uma inversão conhecida, ela decreta notável aquilo que ela fotografa. O ‘não importa o quê’ se torna então o ponto mais sofisticado do valor” (BARTHES, 2015, p. 14, 35).

Na fotografia, existe uma linguagem. Não existe uma fotografia sem alguma coisa ou sem alguém. Seria uma fatalidade. O autor afirma que a fotografia traz em si uma referência, seja ela amorosa ou amarga. Ela não tem a razão para marcar. A fatalidade de que não há foto sem alguém ou sem alguma coisa leva a fotografia para a imensa desordem dos objetos. Para Barthes (2015, p. 15) “a fotografia é inclassificável porque não há qualquer razão para marcar as ocorrências que mostram na fotografia”.

Conforme o autor, “A fotografia, seja o que for que ela dê a ver e qualquer que seja a maneira, uma foto é sempre invisível: não é ela que vemos” (BARTHES, 2015, p. 15). O referente adere de uma forma singular e faz com que haja uma enorme dificuldade para acomodar a vista à fotografia. Fotografia é emoção e como ponto de partida, o semiólogo diz que ela tem que ter escolhas para acontecer. Não se pode simplesmente fotografar sem olhar, sem escolhas. A fotografia, para acontecer, se faz perguntar: por que este ângulo, por que este objeto (e não outro), por que fotografar este instante? Isso faz com que a acomodação à vista da fotografia exista uma dificuldade, pois, é necessária uma escolha singular para que este momento aconteça.

Acrescentamos que a fotografia está no entrecruzamento de dois processos totalmente distintos, que, de acordo com o crítico literário, são eles: ordem química e ordem física. A ordem química trata da ação da luz sobre certas substâncias e a ação física trata da formação de imagens através de um dispositivo óptico. “Parecia-me que a Fotografia do *Spectador* descendia essencialmente, se é possível assim dizer, da revelação química do objeto e que a fotografia do *Operator* estava ligada, ao contrário, à visão recortada pelo buraco da fechadura da *camera obscura*” (BARTHES, 2015, p. 17).

A emoção, que o autor também a chama de essência, não podia ser falada, pois não era conhecida. Para ele, toda fotografia traz emoção. Diz também que a fotografia traz duas experiências distintas, que são definidas como ‘a do sujeito olhando’ e ‘a do sujeito que olha’.

Na fotografia, existem três práticas, que podem ser definidas como três emoções ou três intenções, que o semiólogo define como: fazer, suportar, olhar. O ‘operator’ é o fotógrafo e o ‘spectator’ somos todos nós que admiramos a fotografia, ou quem somos fotografados, que somos ‘o alvo do fotógrafo’. Somos os homens que percorrem as fotografias nos jornais,

revistas, nos livros, álbuns fotográficos, em arquivos e, até mesmo, em coleções de fotos. A fotografia traz, portanto, uma relação com o ‘espetáculo’; seja ele positivo ou negativo.

A partir do momento em que a pessoa percebe que está sendo fotografada, que está se sentindo observada pela objetiva, tudo muda, pois, a pessoa se põe a posar, fabricando instantaneamente uma nova posição, uma nova imagem.

Posando diante da objetiva (quero dizer: sabendo que estou posando, ainda que fugidamente) não me arrisco tanto (pelo menos por enquanto). Sem dúvida, é metaforicamente que faço minha existência depender do fotógrafo. Mas essa dependência em vão procura ser imaginária (e do mais puro imaginário), eu a vivo na angústia de uma filiação incerta: uma imagem – minha imagem – vai nascer: vão me fazer nascer de um indivíduo antipático ou de um ‘sujeito distinto’? (BARTHES, 2015, p. 18).

O autor acrescenta que, se ele pudesse ‘sair’ sobre o papel como sobre uma tela clássica, dotado de um ar nobre, pensativo, inteligente, ou seja, se pudesse ser ‘pintado’ ou ‘desenhado’, ele gostaria que fosse numa textura moral fina e não mímica. Ainda afirma que a fotografia é pouco sutil, com exceções nos grandes retratistas, na qual o autor deixa agir sobre a sua pele, para uma fotografia natural. “Decido ‘deixar flutuar’ em meus lábios e em meus olhos um leve sorriso, que eu gostaria que fosse ‘indefinível’, no qual eu daria a ler, ao mesmo tempo de todo o cerimonial fotográfico” (BARTHES, 2015, p. 18). O autor define cerimonial fotográfico como o prestar-se ao jogo social, ao posicionamento em uma sessão fotográfica.

Ver-se a si mesmo em uma fotografia é um ato recente na escala da História, e o pensador estudado nesta pesquisa explica que, na medida em que o retrato, pintado, desenhado ou minimizado era, até a difusão da Fotografia, um bem restrito e destinado, de resto, a apregoar uma situação financeira e social. Por mais semelhante que seja um retrato pintado, não é uma fotografia. Ele descreve a fotografia sendo “um advento de mim mesmo como outro: uma dissociação astuciosa da consciência de identidade”. Além disso, o autor ressalta que foi ‘antes’ da fotografia que os homens mais falavam da visão do duplo. A fotografia lembra uma herança mítica por um mal-estar que toma quando as pessoas “se” olham no papel, sendo um distúrbio de propriedade. Indaga: “a quem pertence a foto? Ao sujeito (fotografado)? Ao fotógrafo? A própria paisagem não passa de uma espécie de empréstimo feito junto ao proprietário do terreno?” (BARTHES, 2015, p. 19, 20). Inúmeros processos exprimiram essa incerteza de uma sociedade, na qual o professor em análise se baseava.

A fotografia transforma o sujeito em objeto e o fotógrafo exhibe a sua fotografia como obra de arte. Imaginariamente, a fotografia representa um momento muito sutil, sendo que a

pessoa que está sendo fotografada não é nem um sujeito e nem um objeto, mas antes mesmo um sujeito que vira objeto. E se é possível falar, o semiólogo explica que “para fazer os primeiros retratos (em torno de 1840), era preciso submeter o sujeito a longas poses atrás de uma vidraça em pleno sol; tornar-se objeto”. Na visão do autor, foto-retrato é um campo cerrado de forças, destacando os quatro imaginários que se cruzam e, então, se deformam: “diante da objetiva, sou ao mesmo tempo: aquele que eu me julgo, aquele que eu gostaria que me julgassem, aquele que o fotógrafo julga e aquele de que ele se serve para exhibir sua arte” (BARTHES, 2015, p. 20). Assim, vem um ato curioso, o fato de que a pessoa fotografada não para de ‘se imitar’ e o crítico literário diz ser infalivelmente tocado por uma sensação de inautenticidade, que pode também ser chamada de impostura da pessoa fotografada.

A pessoa fotografada realmente vira o ‘espetáculo’ (que assim o descreve como *spectrum – espectro*). O fotógrafo tem que lutar muito para que a fotografia não seja realmente a morte e nem vire objeto. Além disso, existem várias formas de leituras para uma fotografia, sendo a mais importante a leitura de si mesmo, para que a pessoa se veja na fotografia e o devolver da imagem de si próprio. O antigo professor do *Centre National de la Recherche Scientifique* diz que: “No fundo, o que encaro na foto que tiram de mim (a ‘intenção’ segundo a qual eu olho) é a Morte” (BARTHES, 2015, p. 21). Assim, a pessoa fotografada quer se mostrar de uma forma que, no íntimo, ela não é; talvez por se ver em uma fotografia e não no espelho é uma dissociação astuciosa da consciência de identidade. A fotografia pode ser lida de várias formas, de uma mesma face e o fotógrafo não deve lutar quando a fotografia ‘pronta’ vira objeto. A intenção que o fotógrafo tem quando fotografa é eternizar o momento, então, assim é chamado de morte, que é o *eidos* dessa tal fotografia, chamado de essência da fotografia. Para o fotógrafo, o ruído da máquina é familiar e, dessa forma, torna-se um prazer fotografar.

É preciso surpreender para fotografar e isso pode ser comparado a um ato de encenação de um teatro, sendo cheio de panoramas animados por movimentos e jogos de luz. E a fotografia é exatamente isso, jogos de luz entre cenas, que são paralisadas e eternizadas pelo olhar do fotógrafo.

Para o autor, a fotografia é como um teatro primitivo, um quadro vivo, com figuração imóvel e pintada, sob o qual vemos o que não existe mais, que está morto. O filósofo descreve que, já que ele não é fotógrafo, tudo o que se pode fazer é imaginar. Então, ele imagina que “o gesto essencial do *Operator* é o de surpreender alguma coisa ou alguém (pelo orifício da câmara) e que esse gesto é, portanto, perfeito quando se realiza sem que o sujeito fotografado tenha conhecimento dele” (BARTHES, 2015, p. 34).

Desse gesto derivam abertamente todas as fotos cujo princípio é o ‘choque’: “pois o ‘choque’ fotográfico consiste menos em traumatizar do que em revelar aquilo que estava tão bem oculto, que o próprio ator dele estava ignorante ou inconsciente” (BARTHES, 2015, p. 34). Assim, existe o momento ‘surpresa’ para o espectador. Mas, para o fotógrafo são ‘desempenhos’. A primeira surpresa é a do ‘raro’, que segundo o semiólogo é raridade do referente, bem-entendido. Um fotógrafo se diz em admiração pela sua fotografia, pois gastaram-se anos de pesquisas para compor análises detalhadas sobre o ato fotográfico. A segunda surpresa para o autor, por sua vez, bem conhecida da “pintura” que com frequência reproduziu um gesto apreendido no ponto de seu trajeto em que o olho normal não pode imobilizá-lo, e assim já foi chamado de *numen* do quadro histórico. A fotografia, por sua vez, “imobiliza uma cena rápida em seu tempo decisivo”. A terceira surpresa é a “proeza”, em que tudo pode ser fotografado em um milionésimo de segundo: já na pintura não é possível. O momento da fotografia é único e o fotógrafo que o define por meio de seu olhar. A quarta surpresa, na visão de Barthes é a que o fotógrafo espera das contorções da técnica: “sobreimpressões, anamorfoses, exploração voluntária de certos defeitos (desenquadramento, desfocamento, perturbação das perspectivas)”. O autor explica que grandes fotógrafos, [...] jogaram com essas técnicas [...]” (BARTHES, 2015, p. 34, 35).

O quinto e último tipo de surpresa para o pensador francês é ‘o achado’. A cena “pode ser arranjada pelo fotógrafo; mas no mundo dos *media* ilustrados, trata-se de uma cena ‘natural’ que o bom repórter teve o gênio, isto é, a oportunidade de surpreender” (BARTHES, 2015, p. 35). E assim, foi colocada ali a oportunidade de fotografar com características diferenciadas, com novos ângulos, desafiando o interesse de quem era fotografado.

Podemos desejar, por meio da fotografia, o objeto fotografado, a paisagem, o corpo que a fotografia representa. São várias as razões que podem levar ao interesse por uma fotografia, mas esses interesses são inconscientes; uma determinada fotografia pode satisfazer um deles ou até mesmo interessar pouco.

Para o semiólogo e filósofo francês, a câmera obscura dos pintores não é mais que uma das causas da Fotografia, o essencial talvez tenha sido a descoberta química. Ele acrescenta que “Eideticamente, neste ponto de sua busca, nada distingue uma fotografia, por mais realista que seja de uma pintura”. O pensador das imagens ainda conclui: “O pictoralismo é apenas um exagero do que a foto pensa de si mesma”. Além disso, na conceituação desse autor, a fotografia é importante, tanto em seu aspecto artístico quanto como meio de guardar lembranças. Ele afirma que: “o que a fotografia reproduz ao infinito só aconteceu uma vez: ela repete

mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 2015, p. 32, 12).

Comenta o semiólogo que o efeito da fotografia é que confirma aquilo que se vê, que realmente existiu, o real no estado passado. Afirma, então, que o estado passado e o real simultaneamente se representam. Existe uma dupla posição conjunta, de realidade e de passado, e que a referência se faz na fotografia, afirmando que aquilo que se vê, esteve lá. E diz o autor: “[...] na fotografia jamais posso negar que a coisa *esteve* lá”. A fotografia exige escolhas para acontecer, pois não pode simplesmente fotografar sem olhar, sem escolher. Sua prática tem como base três importantes intenções, que são: ‘fazer, suportar e olhar’. Nessa análise, toda fotografia é um certificado de presença e o passado é tão seguro quanto o presente, aquilo que se vê no papel fotográfico é tão real como aquilo que se toca, partilhando assim a história do mundo. “Assim é a foto: ela só sabe *dizer* aquilo que dá a ver” (BARTHES, 2015, p. 67, 84). Comprendemos, dessa forma, que o que pode ser visto pode ser retratado.

Percebe-se nesse ponto que o autor apresenta classificações a fim de sustentar suas teses. Nesse aspecto, segundo esse semiólogo, a fotografia séria contempla dois meios à sua disposição, que são: fazer da fotografia uma arte, porque nenhuma arte é louca; outro meio é de tornar séria a fotografia generalizando-a, ou até mesmo banalizando-a. E cabe a nós fazer essa percepção de ‘louca’ ou ‘sensata’ e até mesmo as duas coisas. Assim, o semiólogo descreve que a fotografia se define como ‘sensata’ se o seu realismo permanecer relativo - por exemplo: folhear uma revista no cabelereiro ou dentista - e a fotografia ‘louca’ é definida se esse realismo for absoluto, que assim pode-se dizer ‘original’ regressando à consciência, chamando assim o êxtase fotográfico. “Essas são as duas vias da Fotografia. Cabe a mim escolher, submeter seu espetáculo ao código civilizado das ilusões perfeitas ou afrontar nela o despertar da intratável realidade” (BARTHES, 2015, p. 99). Pode-se afirmar que a fotografia pode ser ‘unária’ pois, transforma a realidade sem a desdobrar, que, segundo o autor, nenhum distúrbio, ou seja, é real. O autor afirma que “a foto pode ‘gritar’, não ferir”. O pensador francês lança seu olhar para além das câmeras e encontra a resposta em si mesmo.

As peculiaridades deste trabalho revelam que o descrever conceitos de fotografia em Barthes implica apreendermos valores da razão, o embasamento do conteúdo, e valores da sensibilidade, as emoções da sua literatura e do artista da palavra. No próximo tópico descreveremos a visão do universo humano por meio da fotografia sob a perspectiva de Susan Sontag.

1.2 O universo humano por meio da fotografia em Susan Sontag

Prosseguimos, examinando outros modos de pensar e relacionar-se com o ato fotográfico. Nesse sentido, ora lemos Barthes em olhares que se deparam com a autodescoberta; ora nos adentramos, por meio de Susan Sontag⁸, que reflete sobre o fenômeno da fotografia no interior do “mundo-imagem”, em que a câmera fotográfica revela a arte e põe a ‘cru’ as fraquezas da sociedade, em sua obra “Sobre Fotografia”⁹. A autora diz que “a humanidade permanece, de forma impertinente, na caverna de Platão, ainda se regozijando, segundo seu costume ancestral, com meras imagens da verdade” (SONTAG, 2004, p. 13).

E aprendendo a olhar, a ativista nos mostra que “essa insaciabilidade do olho que fotografa altera as condições do confinamento na caverna: o nosso mundo. Ao nos ensinar um novo código visual, as fotos modificam e ampliam nossas ideias sobre o que vale a pena olhar e sobre o que temos o direito de observar”. O que mantém a fotografia sempre em fluxo e as suas tradições, ela afirma que é o gosto fotográfico. Existe na fotografia uma sequência mais rápida de redescoberta do que em qualquer outra arte. “Não é realidade que as fotos tornam imediatamente acessível, mas sim, as imagens” (SONTAG, 2004, p. 13, 181). Para a ativista e escritora, a força das imagens fotográficas provém de serem elas realidades materiais por si mesmas, depósitos fartamente informativos deixados no rastro do que quer que as tenham emitido, meios poderosos de tomar o lugar da realidade ao transformar a realidade numa sombra.

Os fotógrafos, na visão da autora, sempre impõem padrões a seus temas, “estão muito mais preocupados em espelhar a realidade” (SONTAG, 2004, p. 17) e, assim, a câmera fotográfica de fato captura a realidade e não apenas a interpreta. A fotografia tornou-se um dos principais expedientes para dar aparência de participação, entendemos que isso quer dizer que conhecer o mundo é aceitá-lo tal como a câmera o registra.

Afirma, ainda a pensadora americana, que, para o fotógrafo francês Cartier-Bresson¹⁰ tirar fotos é “encontrar a estrutura do mundo - regozijar-se no puro prazer da forma - e que em

⁸ Susan Sontag (1933-2004) foi escritora, filósofa, crítica de arte e ativista dos Estados Unidos. Destacou-se por sua defesa dos direitos humanos. Seus livros foram traduzidos para mais de trinta línguas. Além de ensaios, escreveu também romances e dirigiu cinema e teatro.

⁹ Editada originalmente em 1977, pela Farrar, Straus and Giroux.

¹⁰ Henri Cartier-Bresson (1908-2004) foi fotógrafo, fotojornalista e desenhista francês. Sua frase mais famosa, e que lhe serviu de guia, foi: “há uma fração de segundo criativa quando você está fazendo uma foto. Seu olho deve enxergar uma composição ou uma expressão que a própria vida oferece a você, e você deve saber, através da intuição, quando clicar. Esse é o momento em que o fotógrafo é criativo”. Em torno de 1975, Cartier-Bresson já não fotografava mais, admitindo que, talvez, ele tivesse dito tudo o que podia por intermédio da fotografia.

todo o caos do mundo, existe ordem, mas exibir a perfeição do mundo era uma ideia de beleza demasiado sentimental” (SONTAG, 2004, p. 117). Entretanto, a fotografia não é capaz de falar, precisa de legenda e uma interpretação, que depende da visão de quem a interpreta.

A autora oferece-nos, também, o conceito de que a fotografia como arte pop mostra aos espectadores que arte não é difícil, parece mais a ver com os temas do que com a arte, pois, a pintura modernista clássica pressupõe habilidades altamente desenvolvidas no olhar. A fotografia propõe um processo de imaginação e um apelo ao gosto totalmente distinta daqueles que a pintura propõe. Podemos dizer que as fotos são mais sutis, complexas, simples, até mesmo com vários julgamentos vagos, consistindo em alguns critérios como luz, composição e que para a fotografia, em relação à pintura, são inexistentes. A crítica de arte ainda acrescenta “a posse de uma câmera pode inspirar algo a fim da luxúria [...] primeiro, porque as possibilidades da fotografia são infinitas, [...] segundo, porque o projeto é auto devorador” (SONTAG, 2004, p. 195). As pessoas consomem imagens num ritmo sempre mais rápido do que as imagens consomem a realidade. A força das imagens fotográficas provém de serem realidades materiais por si mesmas, sendo reais e são fontes ilimitadas.

A autora descreve:

A realidade sempre foi interpretada por meio das informações fornecidas pelas imagens; e os filósofos, desde Platão, tentaram dirimir nossa dependência das imagens ao evocar o padrão de um modo de apreender o real sem usar imagens. Mas quando, em meados do século XIX, o padrão parecia estar, afinal, ao nosso alcance, o recuo das antigas ilusões religiosas e políticas em face da investida do pensamento científico e humanístico não criou - como se previra - deserções em massa em favor do real. Ao contrário, a nova era da descrença reforçou a lealdade às imagens (SONTAG, 2004, p. 169).

O ponto de partida entre a fotografia e o universo humano na visão dessa filósofa é a investigação de como a imagem fotográfica vem sendo pensada e utilizada. Somos, nesse contexto, induzidos a refletir sobre quem escolhe o que escolhe fotografar e por que o faz. Segundo a jornalista, com formação em filosofia: “Fotos fornecem um testemunho. Algo de que ouvimos falar, mas de que duvidamos parece comprovado quando nos mostram uma foto” (SONTAG, 2004, p. 16). E, na mesma página, ainda acrescenta: “A foto pode distorcer; mas sempre existe o pressuposto de que algo existe, ou existiu, e era semelhante ao que está na imagem”. Além disso, afirma que embora, em certo sentido, a câmera de fato capture a realidade

Segundo ele, a câmera agora ficava guardada em um cofre em sua casa e raramente era usada. E assim, após anos desenvolvendo sua visão artística com a fotografia, a pintura tomou conta de sua vida.

e não apenas a interprete, as fotos são uma interpretação do mundo tanto quanto as pinturas e os desenhos.

Na atualidade, por exemplo, os adultos sabem exatamente como eram seus pais e avós, quando eram crianças, e isso é possível por causa da invenção da câmera fotográfica. A fotografia fornece não apenas um registro do passado, mas um modo novo de lidar com o presente. De acordo com essa autora, as fotografias são escolhas em diversas circunstâncias, porém há uma intenção por trás das escolhas.

A contundência nas análises da autora revela a imparcialidade, que promove uma reflexão enriquecedora e produtiva de diversas situações reais. Embora afirme que entre o fotógrafo e seu tema, tenha de haver distância, anota: “tirar uma foto é ter um interesse pelas coisas como elas são” (SONTAG, 2004, p. 23).

Essa postura demonstra que para a autora deve haver uma ética do ato de fotografar. Ela ilustra a circulação das fotografias e vai interpretando os efeitos que as escolhas dos fotógrafos podem imprimir nos indivíduos no momento histórico da divulgação dessas imagens fotográficas. Reflexões como essa são como obras-primas. Para ilustrar, aqui está a cena que o jornalista vietnamita Huynh Cong Ut ¹¹ fotografou em junho de 1972.

Figura 1 - The girl with 9-year-old Phan Thi Kim Phu, 1972.



Fonte: 100 photos time

¹¹ Huynh Công Út ou Nick Ut (1951), fotógrafo vietnamita, naturalizado estadunidense. No dia 8 de junho de 1972, fotografou a jovem Phan Thị Kim Phúc fugindo, nua, de um ataque de napalm em sua aldeia, Trảng Bàng. A fotografia lhe rendeu os prêmios World Press Photo de 1972 e o Pulitzer de Reportagem Fotográfica de 1973.

Vejamos em suas palavras:

Fotos como a que esteve na primeira página de muitos jornais do mundo em 1972 - uma criança sul-vietnamita nua, que acabara de ser atingida por napalm americano, correndo por uma estrada na direção da câmera, de braços abertos, gritando de dor - provavelmente contribuíram mais para aumentar o repúdio público contra a guerra do que cem horas de barbaridades exibidas pela televisão (SONTAG, 2004, p. 28).

A fotografia, no mundo-imagem proposto pela ativista, tornou a experiência visual predominante. Nesse sentido, aquele que consome as imagens tem participação efetiva na interpretação das fotos e na descoberta dos seus sentidos e intenções. Em conformidade com o que afirma a autora, uma foto que traz notícias de uma insuspeitada região, por exemplo, não pode deixar marca na opinião pública, a menos que exista um contexto apropriado de sentimento e de atitude. A esse respeito, a ativista examina exemplos de tragédias históricas que não aterrorizaram a opinião da sociedade, a guerra da Coreia, por não terem registros fotográficos. No mesmo sentido, relata que a guerra do Vietnã causou forte impacto, porquanto houve fotografias dos horrores da batalha e do sofrimento dos vietnamitas. Ademais, acrescenta:

O que determina a possibilidade de ser moralmente afetado por fotos é a existência de uma consciência política apropriada. Sem uma visão política, as fotos do matadouro da história serão, muito provavelmente, experimentadas apenas como irreais ou como um choque emocional desorientador (SONTAG, 2004, p. 29).

Além disso, avalia que a exposição constante e repetida a imagens desgasta o choque e as banaliza e até mesmo acrescenta que o vasto catálogo fotográfico da desgraça e da injustiça “em todo o mundo deu a todos certa familiaridade com a atrocidade - levando o horrível a parecer mais comum - levando-o a parecer familiar, distante (é só uma foto), inevitável” (SONTAG, 2004, p. 31). Dessa forma, compreendemos, por meio desta dissertação, não só a leitura da fotografia como arte, mas também o seu sentido. A fotografia é discurso, e, como tal, tem o poder de interpelar seus leitores como sujeitos. No próximo tópico descreveremos os conceitos de arte na dimensão ampla do autor José de Souza Martins.

1.3 Conceitos de arte na dimensão sociológica de José de Souza Martins

Consideramos vários conceitos sobre fotografia e notamos que cada autor se vale de sua

área de conhecimento ou de atuação com o propósito de investigar e alcançar sua ‘verdade’. Nesse sentido, não foi diferente em José de Souza Martins¹², que em sua obra “Sociologia da fotografia e da imagem” em primeira edição no ano de 2008 - sendo ele da mesma época dos autores mencionados Sontag e Barthes, no qual podemos verificar a disposição de associar suas considerações sobre o ato fotográfico à sociologia e à antropologia. Adotando essa concepção, o autor vai, por meio da foto e da imagem fotográfica, descortinando as relações sociais, as mentalidades, as formas de consciência social, as maneiras de ver o mundo e nele viver. O sociólogo diz que: “a Sociologia e a Antropologia têm cultivado a esperança de que a fotografia (e também o filme e o vídeo) possa ser utilizada como fonte e registro factual de informações de trato sociológico (e antropológico) sobre a realidade social” (MARTINS, 2016, p. 09).

Existe, além disso, a necessidade de uma sociologia do conhecimento visual para aprender a ler e interpretar imagens, em especial a fotográfica: ele explica que os sociólogos e antropólogos precisam muito mais do que uma foto para compreender o que uma foto contém e acrescenta:

A fotografia, na cotidianidade, é uma das mediações materiais e simbólicas do vivido. [...] O que o fotógrafo documenta é o que não se esconde nos bastidores, o fotógrafo é também protagonista da fotografia, mesmo da fotografia documental (MARTINS, 2016, p. 51).

Além disso, o sociólogo revela-se nos objetivos a que se propõe quando afirma: “entendo que não se pode pensar a fotografia, sem pensar o objeto da fotografia e, também, sem pensar o objetivo da fotografia. Uso, objeto e objetivo da fotografia são temas inter-relacionados” (MARTINS, 2016, p. 69). Condensa, desse modo, com clareza e objetividade, a ideia de que não só pode haver uma indiscutível dimensão artística na fotografia documental, como na obra fotográfica de Sebastião Salgado¹³ ou Pierre Verger¹⁴, como obviamente há

¹² José de Souza Martins (1938) é escritor e sociólogo. Um dos mais importantes cientistas sociais do Brasil, Martins escolhe como objeto aquilo que está à margem da sociedade e das ciências sociais, como, por exemplo, o destino das populações rurais, os sonhos dos trabalhadores das grandes cidades, a aparição do demônio numa fábrica e a vida cotidiana do homem simples. Na fase recente de sua produção, o autor mostra como a Sociologia e a Antropologia podem encontrar em fotografias e imagens indícios de relações sociais, de mentalidades, de formas de consciência social, de maneiras de ver o mundo, de nele viver e de compreendê-lo.

¹³ Sebastião Salgado (1944) é economista e fotógrafo brasileiro. Viajou em mais de 120 países por seus projetos fotográficos. A maioria destes apareceu em inúmeras publicações e livros de imprensa no mundo. Sua fotografia é focada no homem, na compreensão do ser, culturas, sentimentos e reações do mundo, tudo norteado por seu espírito humanitário. Sua fotografia transborda significado e chama a atenção para problemas sociais e ambientais e as condições de vida e de trabalho do trabalhador. Recebeu inúmeros prêmios internacionais.

¹⁴ Pierre Edouard Leopold Verger (1902-1996) fotógrafo jornalístico e etnólogo autodidata franco-brasileiro. Assumiu o nome religioso Fatumbi. Era também babalawo (sacerdote Yoruba) que dedicou a maior parte de sua vida ao estudo da diáspora africana - o comércio de escravos, as religiões afro-derivadas do novo mundo, e os fluxos culturais e econômicos para a África.

uma indiscutível dimensão documental na fotografia artística. Os primeiros fotógrafos e intérpretes da fotografia louvaram a representação precisa, colocando fora e impossibilitando a invasão do fantasioso e do impreciso na produção da imagem fotográfica. A fotografia criava “uma visualidade própria da sociedade industrial, supostamente bania da imagem as fantasias [...] a fotografia foi visualidade republicana e igualitária [...] a fotografia se afastou progressivamente do imaginário de imprecisões reais em que nasceu” (MARTINS, 2016, p. 159) e, então, o autor afirma que, em oposição à pintura, a fotografia foi capturada pelas precisões da nitidez própria, optando pela servidão ao supostamente documental.

Contudo, decifrar o que se esconde por trás do visível, que também se pode chamar de “fotografável”, ainda é um desafio de natureza metodológica para os cientistas que se documentam com expressões visuais da realidade social. Não podemos negar que a fotografia tem o poder de ser a documentação visual, tendo objetividade como método de investigação. Mas, não é possível fotografar o imaginário, as fantasias, as ilusões, as distorções, os equívocos de interpretação, tais como “falsa consciência” ou o autoengano, que são documentos relevantes para as ciências sociais.

No exemplo que se segue, o sociólogo ilustra as suas concepções quando descreve e comenta um de seus trabalhos, uma fotografia feita na favela do Jaguaré em São Paulo. Escreve:

O imenso anúncio do refrigerante Coca-Cola disputa o alto do morro com os barracos dos moradores, como se a peça de publicidade e as moradias improvisadas tentassem expulsar-se reciprocamente. Como se ambas não se determinassem também reciprocamente e não fossem, na substância das contradições sociais que exprimem, uma só realidade e um só movimento. Ao pé da foto, a placa de “Vende-se um fogão” suprime qualquer dúvida nesse contraste visual ao mostrar o implante do discurso mercantil no ângulo mesmo da miséria evidente (MARTINS, 2016, p. 173).

Tal exemplo permite-nos preencher as lacunas de nossa inabilidade. O autor descreve significados ocultos, de contrastes entre a coisa e a “sobre coisa” e acrescenta que dois mundos colidem em vários outros âmbitos: o âmbito do consumismo emblemático e o mundo que se consome na miséria dos excluídos e residuais das promessas da sociedade de consumo. Nesses confrontos de significados e significantes que se propõe a dimensão propriamente sociológica da fotografia como documento. Além disso, consolida suas reflexões dizendo que: “mesmo quando os temas coincidem, em sociedades completamente diferentes entre si, o teor sociológico da fotografia depende de leituras matizadas e até opostas” (MARTINS, 2016, p. 173).

Quanto ao ponto de vista, o professor diz que tanto no lado do fotógrafo, quanto no lado do fotografado e do espectador da fotografia existem componentes do funcionamento da sociedade intensamente visual e dependente da imagem. No entanto, obviamente, não é essa representação o melhor retrato da sociedade. Nessa perspectiva, podemos encontrar o elo entre a cotidianidade e a fotografia como representação social e memória do fragmentário, que é o modo próprio de ser da sociedade contemporânea. Numa análise sociológica, “a fotografia é documento sobre a mentalidade do fotógrafo e não, fundamentalmente, documento sobre a pessoa fotografada” (MARTINS, 2016, p. 16). Essa visão apresenta-nos a possibilidade de lançar olhares por trás da câmera e mudar, consideravelmente, o ponto de vista da análise fotográfica. Ainda, o autor acrescenta que: “a fotografia é inútil se não tem sentido para determinada pessoa ou determinado público” (MARTINS, 2016, p. 24). Desse modo, verificamos o poder do ato de fotografar, quando norteador não apenas pelo conhecimento prévio da técnica calculada, mas inclusive pela percepção das relações sociais e das maneiras de ver o homem no mundo em fotografias e imagens.

De acordo com o autor, a fotografia é um tipo especial de conhecimento. “A própria composição da imagem se altera, ganhando formas e revelações, com vários efeitos, entre eles, luzes, cores e reflexos” (MARTINS, 2016, p. 151). Isso faz com que a fotografia possa ser convencional ou formal, depende dos critérios de sua formação. Podem-se usar tipos de iluminação, reflexos da luz suave ou forte nas transições entre dia e noite, que são momentos favoráveis para fotografar e também momentos de encontro de luminosidades contrárias, provocando efeitos surpreendentes nas fotografias. “A imaginação fotográfica envolve um modo de produção de imagens fotográficas, a composição e a perspectiva [...] enfim, um modo de construir a fotografia, de juntar no espaço fotográfico o que da fotografia deve fazer parte e o modo como deve fazer parte” (MARTINS, 2016, p. 65). Assim, o chamado ‘congelamento’ do instante fotográfico é, na verdade, a composição fotográfica em um único e peculiar tempo, o tempo da fotografia; é o que constrói a imagem fotográfica, o que quer dizer por meio da fotografia.

O professor e sociólogo inclui, em suas considerações sobre a produção e a observação da fotografia dos “penitentes da fé”, imagens de um barroco tardio e insistente dos lugares de romaria. Nesse sentido, apresenta fotógrafos como Tiago Santana, cujas fotos são objeto de seus comentários. Diz:

O poder simbólico das mãos reaparece na obra fotográfica de Tiago Santana sobre Juazeiro. Não é qualquer mão que enlaça o carnal e o espiritual. As mãos

nas fotos de Santana são no geral mãos profanas no cenário do sagrado, e não as mãos da sacralidade. [...] Essa desconstrução está claramente presente na foto de duas mulheres rezando com a cabeça encostada na pedra ao pé da escultura monumental do Padre Cícero, foto feita em Juazeiro do Norte, em 1993 [...] as unhas estão pintadas, provavelmente de vermelho, uma cor que causa arrepios nos seguidores do Padre Cícero, evitada em trajes e objetos (MARTINS, 2016, p. 91).

Comenta o autor que existe outro contraste na foto, com uma senhora idosa, ao lado, de roupa clara, sem adornos, que pousa a testa sobre a mão direita na figura 2. Não obstante, certo ceticismo se apresenta nesta fotografia, certa descrença presente no registro de decodificadores do que está sendo fotografado - decodificadores que dessacralizam a cena, que num certo sentido a poluem. São referentes que impedem a invasão da fotografia por ficções de sacralidade pura e exemplar, por algo que poderia ser definido como fotografia edificante.

Figura 2 - A imagem incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil.



Fonte: MARTINS, José de Souza, 2002, p. 191.

Ademais, fala-nos sobre a composição; os recursos do Impressionismo e seus efeitos nas fotografias com luminosidades e sombras; o Realismo, revelador de situações sociais dramáticas. Permite-nos, por meio dos comentários explicativos, atingir a compreensão dos significados e intenções dessas possibilidades para a leitura sociológica e antropológica das imagens fotográficas.

Apesar de ser citado como fotógrafo-social, demonstra mais o anseio de elucidar as questões morais e sociais do que de tornar público o seu inegável conhecimento sobre imagens e fotos. Nesse sentido, fala-nos de um dos organizadores de uma exposição de fotografias, que teria sido organizada pelo departamento de Sociologia e pelo departamento de Artes do *State University College of New York*. O autor explica que os sociólogos precisam aprender que a câmera fotográfica não é um instrumento que registra fatos e sim uma ferramenta que, nas mãos de um sociólogo é usada em situação interacional, na tentativa de registrar uma abstração.

Fica, portanto, registrada a polissemia da imagem-foto e seu entrelaçamento com outras disciplinas, áreas e, até mesmo, outras artes. Nesse sentido, entendemos que não há nele definição para a fotografia, pois a palavra fecharia um assunto que está em constante mudança. Tratamos, portanto, de fotografias; não de fotografia.

Continuando, descreveremos a partir do movimento pictorialista, a fotografia como arte.

1.4 Fotografia como arte a partir do movimento pictorialista

A fotografia compreendida como arte a partir do movimento pictorialista eclodiu na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos na década de 1890. Tal linha de pensamento congregava os fotógrafos que ambicionavam produzir aquilo que consideravam como fotografia artística. Esse movimento enfatizava a beleza do tema da foto, suas tonalidades e a composição da imagem acima do registro da realidade.

Figura 3 - The two ways of life, 1857, Oscar Rejlander.



Fonte: edinphoto.

Sua origem está associada ao trabalho do fotógrafo Oscar Rejlander, que combinava os

negativos de modo a obter fotomontagens de caráter moralista, como exemplo a figura 3, - Os dois caminhos da vida - de 1857, em que procura figurar a dicotomia entre prazer e dever, representando, de um lado da imagem, a vida para aquele que se entrega aos prazeres e, do outro, a vida para aquele que cumpre seu dever.

Esta imagem é um exemplo clássico de uma montagem de 30 negativos fotográficos sobrepostos. Ela foi montada de forma que, foram feitas individualmente em closes e só depois o artista construiu a forma final de várias cenas diferentes. E assim, foi feita uma fotomontagem, ou seja, a aplicação da fotografia como forma de expressão artística. Podemos perceber na figura 3 que as cenas são divididas ao meio, formando assim, a pretendida dicotomia prazer e dever.

Essa imagem mostra-nos o trabalho do fotógrafo Rejlander que, em 1857, criou uma fotografia considerada muito moderna naquela época, por não existir recursos inovadores que pudessem fazer grandes formatos. Ele conseguiu transmitir por meio da imagem fotografada artisticamente iniciando o movimento pictorialista que marcou essa época.

Uma breve retrospectiva ajuda-nos a contextualizar a posterior evolução da fotografia: Em meados de 1826, o francês Joseph Niépce marca uma imagem fotográfica sobre uma placa de estanho com sais de prata, sendo este o primeiro autor da imagem fotográfica da história. Oliveira (2009) explica que isso foi chamado de heliografia, gravado por meio de ação direta dos raios solares. Já em 1839, o inventor francês Louis Jacques Mandé Daguerre conseguiu gravar uma imagem sobre uma placa metálica, com o auxílio de uma câmera obscura, provocando grande polêmica entre alguns pintores, chamaram-na de daguerreotipo¹⁵, que era um processo fotográfico sem imagem negativa. Assim, “a palavra fotografia, do grego ‘escrever com luz’, foi utilizada por John Hershel em 1840, para padronizar os vários nomes até então existentes como daguerreotipia e calotipia¹⁶” (OLIVEIRA, 2009, p. 14).

Apenas, nos fins do século XIX, inicialmente na Inglaterra e na França, ocorreu o movimento pictorialista, de orientação academicista no qual se destacam os estilos neoclassicismo, impressionismo, romantismo e o naturalismo. Esse movimento pictorialista corresponde à passagem do daguerreótipo à fotografia. Seus adeptos eram, em geral, oriundos de associações, grupos e clubes de amadores da fotografia e, dessa maneira, o pictorialismo

¹⁵ O daguerreótipo, primeiro processo fotográfico anunciado e comercializado ao público, consiste numa imagem fixada sobre uma placa de cobre, ou outro metal de custo reduzido, com um banho de prata, formando uma superfície espelhada. A imagem é ao mesmo tempo positiva e negativa, dependendo do ângulo em que é observada.

¹⁶ A calotipia é um processo fotográfico para o desenvolvimento de imagens reproduzíveis com a técnica negativo/positivo.

atravessa a história da fotografia e se confunde com a questão da fotografia como arte, pois é uma realidade visível (SONTAG, 2004, p. 16).

Não deve ser considerado um movimento de vanguarda em ruptura com os ritmos e as formas de percepção do artista. Pelo contrário, pode ser considerado conservador, não se abrindo para a sociedade de massas e expressando uma compreensão da arte e do artístico como obra original e única, sem vinculações com o mercado. Por outro lado, Mello (1988) destaca que esse experimentalismo acadêmico produziu impactos na técnica fotográfica, pois, para atender às exigências da fotografia artística, foi necessário um aperfeiçoamento de procedimentos, equipamentos e materiais, desde melhoria da câmera à utilização de novos processos de impressão.

Logo o estilo pictorialista estendeu-se aos Estados Unidos e, tardiamente ao Brasil. Herzog (2016) explica que, no Brasil, o pictorialismo “está estreitamente associado à atividade dos membros dos fotoclubes, em especial o PhotoClub Brasileiro, Rio de Janeiro, 1910, e, posteriormente, no FotoClube Bandeirante, em São Paulo, 1939” (HERZOG, 2016, p. 3). A invenção da fotografia mudou a forma de ver o mundo e o fotoclubismo veio ao encontro das necessidades da sociedade. Costa; Silva (2004, p. 2) comentam: “De caráter elitista, o fotoclubismo visava fazer da fotografia uma atividade artística”.

O pictorialismo era constituído por amantes da fotografia e da arte, amadores que, por meio de processos e técnicas pré-industriais, procuravam dotar a fotografia de um caráter artesanal ou artístico, revestindo sua prática de valores da pintura e transformando a cópia fotográfica em obra única. Tal método abrange técnicas que podem ser formadas por raspagem de negativos, reenquadramento, cortes nos negativos, manipulação de negativo por meio da goma bicromatada¹⁷, planotipia, heliogravura, manipulação de iluminação, exploração de novos ângulos de visão, close-up; desligando-se, desse modo, das questões científicas e técnicas que caracterizaram a fotografia. Esse movimento pictorialista foi muito importante para a promoção da fotografia como forma de expressão artística. Ele foi

em suma, uma reação de ordem romântica que, ignorando as características realmente inovadoras que a fotografia apresentava, tentou introduzi-la no universo da arte através de uma concepção clássica de cultura. [...] O dado positivo da atividade pictorialista foi dar à fotografia o estatuto de obra de arte e permitir a uma camada de aficionados da burguesia acesso à expressão artística (COSTA; SILVA, 2004, p. 27).

¹⁷ Processo baseado nos princípios de mistura de cores: as cores primárias formam, quando combinadas, as cores secundárias que, recombinações, vão formando novas cores em todos os seus tons e matizes. O processo é a possibilidade de produzir imagens coloridas de forma completamente diferente.

Esses autores acrescentam que, a partir das intervenções pictoriais, as fotografias se tornavam arte. Observamos que as encenações fotográficas eram frequentemente confundidas com o pictorialismo. A princípio, essas encenações tinham um objetivo bastante específico: fornecer apoio ao retratado durante os longos tempos de exposição da fotografia. Assim, os fotógrafos passaram a utilizar em seus estúdios todo o tipo de acessórios nas mais distintas formas, nas bizarras e, até mesmo, em formas teatrais.

Quanto à relação entre fotografia moderna e pictorialismo, Mello (1988) afirma como as representações do pictorialismo desempenharam um papel importante no desenvolvimento da fotografia moderna. Já no PhotoClub Brasileiro, a discussão inicialmente se polarizou entre os adeptos de uma intervenção na cópia fotográfica à maneira dos pintores e do pictorialismo europeu. Assim, vieram as consolidações de um vocabulário próprio da fotografia, mais próximos do ideário da fotografia direta, como os norte-americanos o faziam. Esse autor diz, ainda, que os adeptos desta visão eram chamados ‘puristas’. Aqueles que defendiam para a fotografia o mesmo tratamento dado à pintura ficaram conhecidos como ‘intervencionistas’. O autor complementa ainda: “a questão não seria a associação entre fotografia e pintura, mas a negação de uma verdade artística única e absoluta” (MELLO, 1988, p. 79, 80).

Figura 4 - Edward Weston, Cabbage leaf, 1931



Fonte: Obvius. Edward Weston: o mestre das curvas.

Nos Estados Unidos da América, o movimento pictorialista, a partir de 1902, foi capitaneado por Stieglitz¹⁸. Em 1907 sofreu um desvio de sua orientação inicial: seus principais membros adotaram a prática da “fotografia direta”, a qual promovia uma ruptura com os padrões convencionais da fotografia pictorialista. Herzog (2016) diz que, na modernidade da *straight photography*, é possível antever a relação que a arte contemporânea estabelece com a realidade e o contexto, distanciando-se dos cânones mais idealistas do modernismo. Uma imagem emblemática da *straight photography* é a fotografia de Edward Weston (figura 4).

Aproveitando ao máximo a objetividade da câmera fotográfica, Weston apresenta uma imagem sensual, que lembra um corpo retorcido.

O pictorialismo pode ser considerado o ponto de partida para a afirmação que as relações entre fotografia e a arte moderna e contemporânea são colocadas sempre entre a técnica e a arte de fazer uma intervenção em um material, seja ele papel, tela, madeira. Sempre alguma coisa na qual pode desenhar ou até mesmo imprimir uma imagem.

Apesar desse movimento ter sido estigmatizado durante muito tempo, vários artistas e fotógrafos ao longo de suas carreiras, usaram técnicas artesanais em suas obras de arte, proporcionando um resultado original e exclusivo em suas práticas pictóricas. Hoje, contudo, assistimos a uma releitura do pictorialismo, a qual muito representa para a avaliação e contextualização histórica de suas contribuições. Nesse sentido, Dubois (1993, p. 33) descreve que

Pretendendo reagir contra o culto dominante da foto como simples técnica de registro objetivo e fiel da realidade, os pictorialistas não conseguem propor algo além de uma simples inversão: tratar a foto *exatamente como pintura*, manipulando a imagem de todas as maneiras: efeitos sistemáticos de *flo* “como num desenho” encenação e composição do sujeito, e sobretudo: inúmeras intervenções posteriores sobre o próprio negativo e sobre as provas, com pincéis, lápis, instrumentos e vários produtos.

A fotografia como uma arte visual é específica, por ser o produto de uma técnica e de uma ação; o resultado de um fazer e de um saber fazer, uma figura de papel em uma imagem que se olha e o autor ainda acrescenta:

De fato, como se sabe, se observarmos concretamente a imagem fotográfica, ela apresenta muitas outras “falhas” na sua representação pretensamente perfeita do mundo real. [...] Os pictorialistas, já evocados, evidentemente não cessaram de colocar em evidência essas lacunas, essas carências, essas

¹⁸ Alfred Stieglitz (1864-1946) fotógrafo americano e promotor de arte moderna, foi fundamental para tornar a fotografia uma forma de arte aceita.

fraquezas do “espelho” fotográfico, para atacar e invalidar a ideia segundo a qual a essência da fotografia estaria em ser unicamente uma reprodução mecânica, fiel e objetiva da realidade (DUBOIS, 1993, p. 38)

Além dos fatos mencionados, podemos ressaltar que entre as consequências advindas deste movimento, por intermédio de sua relação com a técnica fotográfica, encontra-se o experimentalismo na fotografia moderna e contemporânea. Ainda que o movimento pictorialista tenha circunscrito a discussão acerca da fotografia a cânones estéticos provenientes da pintura, é inegável seu papel na configuração do campo de reflexões sobre a fotografia como uma arte visual específica. Assim, o pictorialismo pode ser considerado o ponto de partida para se pensar as relações entre fotografia e a arte moderna e contemporânea, uma vez que coloca a questão sobre a arte e a técnica.

Assim, no pictorialismo brasileiro, a massificação da prática fotográfica provoca a reação dos foto amadores, que procuram determinar as formas “adequadas” da fotografia, contaminadas por sua visão conservadora da arte e da sociedade. No entanto, as experimentações técnicas que esses fotógrafos realizavam, assim como as discussões que travaram, possibilitaram a emergência do pictorialismo da forma, momento em que a fotografia, finalmente, se legitima como arte.

A discussão sobre o caráter pictorialista de algumas fotografias é dificultada por uma abordagem que tradicionalmente entende esse movimento como um academicismo superficial. A maioria das referências na história da fotografia brasileira o coloca como um movimento estético reacionário que procura subjugar a fotografia aos movimentos pictóricos do século XIX - como o impressionismo, o realismo, o romantismo e o neoclassicismo. Entretanto, “a fotografia é a marca do novo tempo e um dos símbolos dessa modernidade”, é que o pictorialismo internacional, adotado pelos foto clubistas brasileiros, é o que possibilita a “concepção artística da fotografia” (MELLO, 1988, p. 66).

É possível observarmos uma retomada de práticas e debates que aproximam a fotografia de suas práticas pictóricas e artesanais. Esta retomada pode se apresentar como um sintoma da reação aos novos meios de produção tecnológica da fotografia e demanda um aprofundamento da investigação sobre o pictorialismo, sua assimilação pela sociedade e sua reverberação na atualidade.

A importância de trazer o pictorialismo para o presente se dá pela necessidade de facultar àqueles que lidam com a fotografia, a apreensão das características de um movimento artístico que ainda hoje influencia diversos artistas. Assim é que passado e presente se misturam

nas atuais práticas artísticas, sendo fundamental “localizá-las no passado para o entendimento de suas consecutivas inserções nas discussões contemporâneas” (MELLO, 1988, p. 11). Podemos observar o momento de industrialização da fotografia. Da mesma forma que o movimento pictorialista do século XIX se constituiu como reação ao desenvolvimento técnico da fotografia, é possível observar, na prática fotográfica contemporânea, uma reação à disseminação massificada da fotografia digital no século XXI. Por outro lado, na prática artística contemporânea se delinearam novas configurações estéticas acerca da função do espectador diante da obra de arte, assim como novas formas potenciais de expressão no espaço urbano, que, inversamente, podem conduzir a prática fotográfica para a busca de terrenos mais estáveis, como por exemplo, o terreno da pintura. A fotografia hoje reproduz no mercado de arte preocupações em relação ao tema, assinatura e tiragem da obra. Dessa forma, a fórmula pictorialista que envolve o uso da imagem fotográfica, sobrevive nas propostas mais transgressoras da arte contemporânea e nas práticas mais comuns da vida cotidiana.

Tendo em vista os conceitos apresentados, é possível afirmarmos que a reflexão sobre o ato fotográfico nos oferece perspectivas embasadas não apenas na razão, que calcula e examina tecnicamente a fotografia; mas também na emoção, que enxerga, por meio da sensibilidade do olhar. Referindo-nos à técnica, é importante sabermos como a fotografia surge e como a competência do fotógrafo é fundamental para que ela aconteça. No entanto, não menos importante é entendermos que, exatamente naquele momento fotografado, houve uma disposição para que a foto acontecesse. Nesse ponto, a intenção do olhar do fotógrafo diz sobre o que estava sendo registrado e o resultado desse olhar tem que ser estudado. O que o fotógrafo quis mostrar em especial? O que a fotografia nos diz?

Se para os autores supracitados, o olhar do fotógrafo diz sobre o que estava acontecendo, para nós, é importante saber e entender esses olhares fotográficos. Reafirmamos, como Barthes (2015), que a fotografia tem o seu brilho próprio e que toda fotografia desperta emoção. A partir dessa visão, definimos que o fotografar pode ser uma decisão e, ao mesmo tempo, um ato de amor, porquanto a imagem registrada coleciona o modo de viver das pessoas; traz à memória o passado e aponta o futuro. O tempo passa e a memória fica.

Na fotografia é mostrado, por exemplo, que o filho fotografado é muito parecido com o pai na mesma idade. Como seria possível perceber essa semelhança se não fosse a fotografia? Como o fotógrafo consegue retratar tamanha arte e registrar esse momento tão importante? Essas são emoções que talvez, no momento fotografado, não foram despertadas, mas que são resgatadas porque a fotografia ‘para o tempo’ sem parar ‘no’ tempo; ela congela aquela imagem

que, no futuro, poderá ser vista.

Além disso, se a fotografia pode ser um ícone porque algo está fotografado, e se foi registrado pela câmera, é devido ao fato de existir ou ter existido; podemos também atribuir-lhe o valor de símbolo, já que o que está revelado pode suscitar em quem analisa a imagem um conceito abstrato. Isso se evidencia quando, por exemplo, se interpreta a foto de uma criança sorrindo e vemos, nesta imagem, a representação da inocência.

Por essas considerações, podemos, então, sugerir que a fotografia pode vir a ser um objeto de análise e, como tal, uma possibilidade de material de apoio à educação. Nesse aspecto, uma gama de relações pode ser estabelecida, tendo o estudo da imagem fotográfica como ponto de partida e fonte de pesquisas, inclusive, nas práticas científicas. Exemplo disso são as fotografias feitas por satélites que, entre outras utilizações, podem prever desastres ambientais iminentes ou a presença de algum risco para o orbe terrestre.

Pensamos, inclusive, que não apenas trazer para a recordação, mas também poder contar histórias por meio da fotografia é de grande relevância para a cultura em nossa sociedade; além do mais, poderemos registrar o momento que vemos através da lente. Portanto, escolhermos o ângulo a ser fotografado, trazer para o 'real' o que está sendo visto através da lente, por intermédio do olhar de quem dispara, tanto distribui emoções quanto ajuda a educação e as ciências.

No próximo tópico descreveremos na visão de Philippe Dubois as análises do ato fotográfico.

1.5 Análises do real no ato fotográfico em Philippe Dubois

Quando chegamos neste trabalho ao autor que vive na mesma temporaneidade dos autores já citados, o professor Philippe Dubois¹⁹ consolida-nos o entendimento sobre a fotografia, visto que as reflexões deste autor apresentam, por meio do exame de vários postulados e teses sobre fotografia, um universo de possibilidades em diferentes momentos históricos. Adentramos a investigação conceitual; as mudanças do olhar do fotógrafo sobre os desafios estéticos: “a foto não é apenas uma imagem [...], é também, em primeiro lugar, um verdadeiro ato icônico, uma imagem, se quisermos, mas em trabalho, algo que não se pode

¹⁹ Philippe Dubois (1958) é um pintor belga que assina as suas obras com o pseudônimo "Phébus". É professor na Universidade de Liège; conferencista na Universidade de Paris III e especialista em cinema, vídeo e fotografia. Suas áreas de especialidade, sempre com uma abordagem multidisciplinar, são teorias visuais, imagens estéticas, arte contemporânea, metodologia e análise de filmes, além de foto e vídeo.

conceber fora de suas *circunstâncias*, fora do jogo que a alma [...]” (DUBOIS, 1993, p. 262; 15).

Além disso, o que emerge pela fotografia vai influenciar alguns meios de expressão artística, como exemplo, a arte contemporânea com sua parte inovadora, sendo experimentação e pesquisa de novas linguagens. Esse pensador explica que, ao passar o tempo, a fotografia se enraíza, pois, a revelação química impregna no papel fotográfico, favorecendo a renovação de práticas artísticas variadas. Ele, igualmente, aborda o fato de que a invenção da fotografia revolucionou o mundo, pois, registra e documenta os acontecimentos. Se pegarmos um livro de história da fotografia, perceberemos que a invenção da fotografia é apresentada como resultado da conjunção de duas invenções, que para Dubois são: “preliminares e distintas: a primeira, puramente ‘ótica’ [...]; a outra, essencialmente ‘química’, é a descoberta da sensibilização à luz de certas substâncias à base de sais de prata [...]” (DUBOIS, 1993, p. 129). O autor complementa que a descoberta da sensibilidade dos sais de prata à luz permite ter uma fotografia, em seu princípio construtivo, vinculando com as fábulas fundadoras da pintura.

No que se refere à primeira parte da obra “O ato fotográfico” (1993)²⁰, os quatro primeiros capítulos oferecem teorias sobre a foto, as quais fazem uma retrospectiva sobre três importantes posições a respeito do realismo e do valor documental da imagem fotográfica, que são: verossimilhança, a foto como reprodução mimética do real; a foto como interpretação-transformação do real e a foto como elemento inseparável de seu referente, do ato que a funda. Nesse percurso histórico das posições defendidas pelos críticos e teóricos da fotografia, o autor fala sobre a fotografia como espelho do real (o discurso da mimese): “O efeito da realidade ligado à imagem fotográfica foi a princípio atribuído à *semelhança* existente entre a foto e seu referente. De início, a fotografia só é percebida pelo olhar ingênuo como um ‘*analogon*’ objetivo do real. Parece mimética por essência” (DUBOIS, 1993, p. 26). Sobre a fotografia como transformação do real, o autor descreve: “subsiste *apesar de tudo* na imagem fotográfica: um sentimento de realidade incontornável do qual não conseguimos nos livrar apesar da consciência de todos os jogos que estão em jogo nela e que se combinaram para a sua elaboração (DUBOIS, 1993, p. 26).

Ainda ressaltamos que a ideia de fotografia como espelho do real é a origem do fazer fotográfico, no século XIX, e está ligada à noção de semelhança entre a fotografia e o real. Isso, “é a primeira fase, em que a fotografia era tida como imitação mais perfeita da realidade, numa imagem automática, objetiva, quase que natural. A partir desse ponto, a foto se ‘solta’ da mão

²⁰ Em edição original, *L’acte photographique et autres essais* (1990).

do artista e inicia uma divisão entre fotografia e obra de arte” (DUBOIS, 1993, p. 27).

O historiador amplia uma problemática visão na questão: se o aparecimento e o desenvolvimento da fotografia se deram a partir do século XIX; após tantos séculos, em que apenas se falava de desenho e pintura, essa revelação da representação do real à história: “o que ocorre com essa lógica do índice revelada pela fotografia nas outras práticas artísticas representativas?” (DUBOIS, 1993, p. 112).

Assim, podemos dizer que a fotografia não é simplesmente um papel com uma imagem, o resultado do - saber e fazer - e sim, um ato icônico, sendo possível conceber e compreender que não se limita apenas no gesto da produção da imagem e para a contemplação é necessária uma leitura que implica ontologicamente a questão do sujeito, e mais especialmente do sujeito em processo, mesmo que efetua a ausência do homem - objeto que esteve presente. A fotografia não é neutra - não é uma imagem apenas – tem o registro, o olhar do sujeito fotógrafo sobre o objeto.

Em continuidade às reflexões sobre o sentido da fotografia, desenvolveremos, no capítulo seguinte, uma análise de imagens da educação escolar, registradas pelas lentes de reconhecidos profissionais dessa arte, dialogando com ideias de Dermeval Saviani sobre concepções de educação.

2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR SEGUNDO O OLHAR DE FOTÓGRAFOS

Neste capítulo apresentamos imagens de fotógrafos contemporâneos como Sebastião Salgado, Dorothea Lange²¹, Steve McCurry²² e Robert Doisneau²³, Cartier-Bresson, entre outros, os quais registraram cenas, cenários e gestos da educação escolar, comentando, na perspectiva teórica de Dermeval Saviani (1943), as concepções de educação que as fotografias registram. A análise das imagens é realizada com aporte teórico-metodológico de Roland Barthes, em “A Câmara Clara” (2015) e “*Retórica de la imagem*” (1995).

Entendemos que, no momento fotografado, existe uma disposição para que a foto aconteça. Nesse ponto, a intenção do olhar do fotógrafo discorre sobre o que está sendo registrado e o resultado desse olhar tem que ser estudado. O que o fotógrafo quis mostrar em especial? O que a fotografia nos descreve? Como entender esse olhar fotográfico? Barthes (2015) explica que a fotografia tem o seu brilho próprio e que toda fotografia desperta emoção.

Ao dirigirem os olhares para a educação escolar, grandes mestres contemporâneos da fotografia registraram momentos que nos estimulam à reflexão sobre: o que lhes chamou a atenção? As imagens estão simbolizando qual concepção e contexto de educação? Que linguagem verbal as acompanham? O que elas tratam? Qual é a realidade da cena?

2.1 A perspectiva teórica de Dermeval Saviani

Antes de apresentarmos as imagens fotográficas selecionadas, vamos comentar alguns aspectos da teoria de Dermeval Saviani sobre concepções e tendências de educação.

A proposta de apresentarmos algumas concepções pedagógicas da educação brasileira surge pautada na visão de Dermeval Saviani, que elaborou um trabalho escrito no âmbito do

²¹ Dorothea Lange (1895-1965) foi fotojornalista e foto documental norte-americana. Suas fotografias de Lange humanizaram as consequências da Grande Depressão e influenciaram o desenvolvimento da fotografia documental. As temáticas de imigrantes, desempregados e moradores de rua chamou a atenção e levou sua arte à Farm Security Administration. Durante seu trabalho com o governo, Dorothea percebeu más intenções políticas, o que resultou num forte teor crítico nas suas fotografias.

²² Steve McCurry (1950), nascido em Filadélfia, Pensilvânia, trabalha em fotojornalismo e editorial. McCurry trouxe ao mundo as primeiras imagens do conflito no Afeganistão. Desde então, passou a criar imagens em seis continentes e países incontáveis. Seu trabalho abrange conflitos, culturas que desaparecem, tradições antigas e cultura contemporânea. Todavia, sempre retém o elemento humano que fez sua famosa imagem da menina afegã uma imagem tão poderosa.

²³ Robert Doisneau (1912-1994) foi fotógrafo francês. Apesar do valor documental do seu trabalho, Doisneau nunca permitiu que fizessem dele um historiador da capital francesa. «Fui uma falsa testemunha da minha época», afirmou uma vez. «Falsa» porque acreditava que «uma foto só deveria ser tirada quando o coração do fotógrafo estivesse repleto de amor pelos seus semelhantes».

projeto de sua pesquisa chamada: O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, que foi financiado pelo CNPq, para o 'projeto 20 anos do Histedbr' na cidade de Campinas - São Paulo em agosto de 2005, que estabelece como linha inicial do seu pensamento a oposição entre concepções pedagógicas e teorias da educação. Nessa perspectiva, entendemos que as teorias da educação não objetivam elaborar orientações para o processo de ensino e aprendizagem; o que acontece com a Pedagogia, que se organiza em função da prática educativa. Para Saviani (2005), as teorias da educação podem ser classificadas em teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas. Para as teorias não críticas, a educação é um “instrumento de equalização social”, isto é, promove a integração de todos os indivíduos componentes da sociedade e a educação é autônoma. No que se refere às teorias crítico-reprodutivistas, é possível entender que a educação é “instrumento de discriminação social”, ou seja, promove a oposição entre grupos ou classes e é, portanto, a reprodução da sociedade. Continuaremos no próximo parágrafo descrevendo sobre as tendências e concepções pedagógicas.

Segundo Saviani (2005), no âmbito da Pedagogia, duas grandes tendências agrupam as concepções de educação: em uma delas, estão as concepções que priorizam a teoria em detrimento da prática. Nessa tendência, o questionamento primordial é o ‘como ensinar’, já que a preocupação principal estaria centrada nas ‘teorias do ensino’. Na outra tendência, incluir-se-iam as concepções pedagógicas que priorizariam a prática em vez da teoria. Nessa postura, o foco seria em “como aprender”, visto que a ênfase recairia nas “teorias da aprendizagem”. Conforme tais perspectivas, o autor agrupa as modalidades de pedagogia tradicional - religiosas ou leigas - na primeira tendência, enquanto as modalidades da pedagogia nova estão incluídas na segunda tendência.

Com efeito, se observarmos atentamente ao longo da história da educação, constataremos que a preocupação com a instrução predominou durante vários séculos, voltada para interesses outros que não os dos educandos, confirmando-se, dessa forma, a predominância da teoria, conforme aponta o autor na primeira tendência apresentada. Platão, na Grécia antiga, por exemplo, foi um filósofo-educador que se frustrou com a democracia por considerá-la injusta com os dotados de sabedoria, como o seu mestre Sócrates, e de aptidões para administrar e governar. Na academia fundada por Platão, nas proximidades de Atenas, o conhecimento era a base da formação e a filosofia era considerada a saída para as misérias do homem de sua época. Platão visava à educação com o propósito de formar governantes para um Estado perfeito. A preocupação dele, portanto, era com o conhecimento de uma ‘verdade’ teórica.

As concepções tradicionais de educação atravessam os séculos e, na Idade Média, sob

responsabilidade e poder da igreja, o processo educacional passa a receber as influências que resultariam no nosso legado de educação cristã. A metodologia baseava-se na leitura de textos e exposições feitas pelos professores. Esse processo foi bastante utilizado por São Tomaz de Aquino e denominado Escolástica. A filosofia passou a sofrer influência dos pensamentos cristãos de fé e salvação, enquanto a Igreja Católica passou a comandar o que restara de força intelectual da época. A ideologia teocêntrica imposta pelo clero influenciou toda a sociedade medieval, a educação não ficou de fora desse contexto histórico.

Saviani (2005, afirma que o humanismo desponta na Idade Média, considerado o período de escuridão para as ciências e a filosofia. Os pensadores da época começam a integrar uma concepção de mundo baseada no homem: era o humanismo que daria sustentação ideológica ao Renascimento. A partir de então, várias correntes se manifestam como a filosofia da natureza ou filosofia natural, que abre caminhos para a observação das ciências naturais e trata do conhecimento das primeiras causas e dos princípios do mundo material; ou como a filosofia idealista, que se guiava mais por ideais do que por considerações práticas do que no mundo material. Com o passar do tempo, o humanismo das reformas religiosas perde espaço, mas a noção de racionalidade e a nova visão dessa corrente sobreviveram nos pensadores racionalistas e empiristas que foram a base do pensamento Iluminista. No contexto do Iluminismo, século XVIII, a educação tenta se desprender da religião; nesse sentido, a escola pretendia ser leiga e livre. O grande acontecimento europeu, desse período, foi a Revolução Francesa (1789), contra os privilégios hereditários da nobreza e em defesa dos princípios de ‘igualdade, liberdade e fraternidade’ defendidos pelos burgueses.

Com os adventos acontecidos no século XIX - a industrialização, a divisão do trabalho, as novas fontes de energia e o deslocamento da população para as cidades- a educação apresentou uma grande expansão do número de escolas; mas havia distinção entre a escola da elite burguesa (clássica) e a dos trabalhadores (instrução técnica). A necessidade cada vez maior de qualificação da mão-de-obra, exigida pela industrialização gera a criação de escolas para atender às necessidades do capital. Inclusive, é nesse século que as tentativas de universalização do ensino se concretizam e o Estado passa a interferir cada vez mais na educação para que se constituísse uma escola leiga, gratuita e obrigatória.

2.2 A concepção pedagógica tradicional

Consoante os pressupostos históricos e filosóficos apresentados, é possível perceber a

pertinência das anotações do filósofo e educador brasileiro quanto à tendência de uma Escola Tradicional, em que a educação é centrada no professor, que transmite conhecimento aos alunos, que por sua vez o assimilam.

Saviani (2005) explica:

Pautando-se pela centralidade da instrução (formação intelectual) pensava a escola como uma agência centrada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conteúdos que lhes são transmitidos. Nesse contexto a prática era determinada pela teoria que a moldava fornecendo-lhe tanto o conteúdo como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno. Essa tendência atinge seu ponto mais avançado na segunda metade do século XIX com o *método de ensino intuitivo* centrado nas *lições de coisas* (SAVIANI, 2005, p. 2).

O ensino pautado nesta concepção tradicional apresenta duas vertentes, identificadas na história da educação brasileira. A primeira é a religiosa (1549-1759). Essa vertente

afunda raízes na Idade Média tendo como manifestação filosófica característica as correntes do tomismo e do neotomismo, referência fundamental para a educação católica. A pedagogia desenvolvida pelas escolas de confissão protestante também se insere nessa concepção, ainda que, como um movimento de reforma da Igreja Católica, o protestantismo participa do movimento de laicização, de crítica à hierarquia, de defesa do livre arbítrio que marcou a constituição da ordem burguesa (SAVIANI, 2005, p. 31-32).

A pedagogia cristã, de orientação católica, implantada pelos jesuítas no Brasil Colônia, tem como principal estratégia para a organização do ensino, atrair os ‘gentios’, agindo sobre as crianças. Com essa finalidade, mandaram vir meninos órfãos de Lisboa, e com eles fundaram o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, posteriormente, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente.

O realismo do Padre Nóbrega o levou a estar atento à necessidade de prover as condições materiais dos colégios jesuítas envolvendo: a posse de terra para a construção dos colégios; a sua manutenção, o que implicava prover os víveres que envolviam a criação de gado e o cultivo de alimentos como a mandioca, o milho, o arroz, a produção de açúcar, de panos; e, para realizar regularmente essas tarefas, a aquisição e manutenção de escravos (SAVIANI, 2005, p. 4).

Com o também jesuíta Padre Anchieta, a Igreja se associou à Monarquia para, por meio da palavra, implantar a civilização dos colonizadores na nova terra, pois esse jesuíta tinha o domínio da palavra e da gramática. Para os religiosos colonizadores, a religião católica era

respeitada como obra de Deus, enquanto as religiões indígenas e dos negros escravos eram artifício do demônio. E assim, pela catequese e pela instrução, realizou-se o processo de aculturação da população colonial baseado nas tradições e costumes do colonizador.

Contudo, essa ‘pedagogia brasílica’ encontrou oposição na própria Ordem Jesuítica, “sendo finalmente suplantada pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*, cuja elaboração se iniciou formalmente em 1584 e cuja redação definitiva foi publicada em 1599” (SAVIANI, 2005, p. 5). As ideias pedagógicas expressas no *Ratio* foram sistematizadas na corrente tomista (advinda de Tomás de Aquino, filósofo e padre da igreja católica), a qual articulava conceitos de Aristóteles e da tradição cristã.

A pedagogia cristã ainda tem vínculos na escola chamada confessional, com predominância da direção católica. Tal fato ocorre desde o início do ensino fundamental até a pós-graduação. A pedagogia católica é denominada “pedagogia integral”, uma vez que alia ao “âmbito natural o âmbito sobrenatural, integrando três planos ontológicos: o físico (ordem da natureza), o intelectual (ordem das ideias), ambos subordinados ao plano moral e religioso (ordem dos deveres)” (SAVIANI, 2005, p. 32). Assim, essa prática pedagógica jamais abre mão da doutrina subordinando todas as novas conquistas, inovações metodológicas e avanços sociais a uma “filosofia verdadeiramente católica da vida”.

A segunda vertente da concepção pedagógica tradicional é a laica. Diferente da anterior, nessa acepção laica, a essência humana não é entendida como criação divina, mas se identifica com a própria natureza humana. Essas ideias de pensadores modernos expressam a ascensão e a consolidação da hegemonia burguesa. A escola é entendida como realização de ideais liberais “dado o seu papel na difusão das luzes, tal como formulado pelo racionalismo iluminista que advogava a implantação da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória” (Saviani, 2005, p. 33).

A partir de 1759, segundo Saviani (2005), iniciou-se a implantação das reformas pombalinas da instrução pública no Brasil, as quais se contrapunham ao predomínio das ideias religiosas e, fundamentadas em princípios laicos, que instituíam o privilégio do estado em relação à instrução.

A Pedagogia Tradicional não é uma concepção restrita ao passado. Suas características ainda são identificadas na escola contemporânea. Podemos reconhecer seus princípios em aspectos como: acentuação do ensino humanístico, de cultura geral, no qual o aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa; conteúdos, procedimentos didáticos; relação professor-aluno sem nenhuma relação com o cotidiano do aprendiz e muito

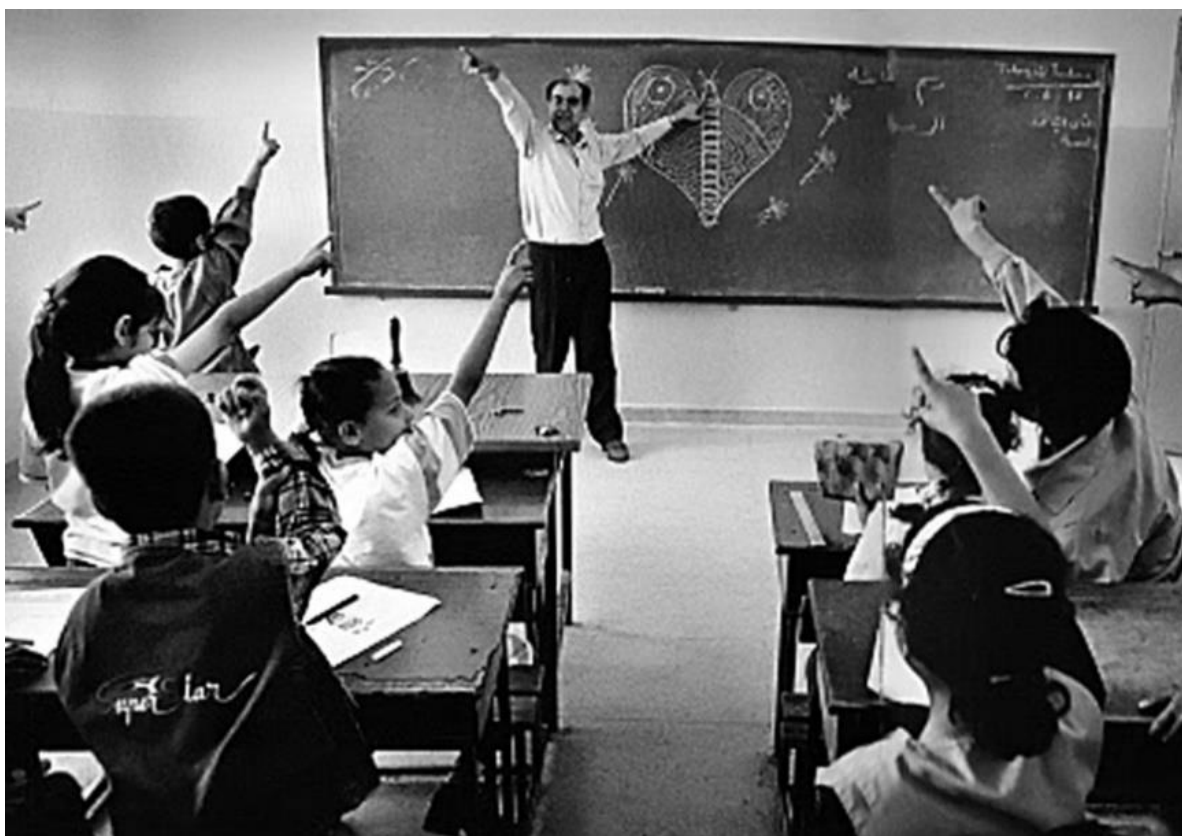
menos com a realidade social. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo tão-somente intelectual.

No próximo item, descrevemos a educação escolar sob a ótica de alguns fotógrafos estudados neste trabalho, abrangendo a tendência tradicional.

A educação escolar tradicional pelo olhar dos fotógrafos

A escola centrada no professor, cuja tarefa é transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade aos alunos, a quem cabe assimilar o que lhes é transmitido, é bem retratado, por exemplo, por Sebastião Salgado (figura 5).

Figura 5 - Escola para crianças palestinas. 1998, Sebastião Salgado.



Fonte: Sebastião Salgado, *O Berço da Desigualdade*, 2009, p. 103.

Nesta imagem, podemos observar a representação de uma prática escolar influenciada pela concepção de ensino tradicional, visto que retrata não só os alunos dispostos em carteiras enfileiradas e com seus livros colocados sobre elas de forma regular em toda a classe, mas também a postura das mãos levantadas num gesto de disciplina imposto como permissão para falar ou participar da aula. A disciplina, nessa concepção centrada no ‘como ensinar’, é o meio

mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio. Salgado capta essa prática, que garante ao professor a autoridade e dificulta a comunicação entre os alunos durante a aula.

A fotografia marca o momento, o local e as pessoas, ela surpreende. Barthes (2015, p. 34) afirma que “a foto imobiliza uma cena rápida em seu tempo decisivo”. Dito isso, na figura 6 está sendo mostrada a expressão das crianças que estão no momento ‘aprendendo’ e o professor está no momento ‘ensinando’.

Salgado (2014) afirma que as reportagens feitas por ele, quando fotografou - o mundo a fora - foram de grande significado em sua trajetória. O fotógrafo acrescenta que, poder fotografar o mundo em diferentes sistemas mostra que no fundo, todas as pessoas e todos os povos são parecidos e interligados. Outro exemplo, é a imagem de Steve Mc Curry que retrata uma escola para meninas no Paquistão, na década de 1980, (figura 6), na qual o ensino é voltado para a professora e as alunas com atenção ao aprendizado. A afirmação de Salgado pode ser comprovada quando observamos outras fotografias, de diferentes profissionais e em cenários geográficos diversos, os quais apresentam a mesma natureza de representação escolar tradicional, como veremos adiante.

Figura 6 - Escola pra meninas, Peshawar, Paquistão, Steve McCurry.



Fonte: Pinterest.

A semelhança de expressão da mesma concepção pedagógica decorre da influência

sofrida pelo sistema escolar que, desde seu primórdio, reproduz concepções e práticas oriundas de outras culturas.

Um estudo interdisciplinar possível, a partir de imagens dessa natureza, é o realizado a partir da convergência de fatos históricos, econômicos, sociais, culturais, políticos e educacionais, além do contexto religioso.

Nessa dimensão tradicional, consideramos também relevante destacar a presença religiosa na vida escolar. German Lorca (1922), na figura 7, capta um momento de 1954, na cidade de São Paulo. A sensibilidade do fotógrafo volta-se, sobretudo, para as cenas da vida cotidiana, registrando com muita liberdade as imagens observadas.

Figura 7 - Irmã de Caridade, German Lorca, 1954.



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural, 2017.

Nessa fotografia, Lorca registrou o momento que uma religiosa conduzia uma criança. A formação, a fidelidade às características próprias da vida religiosa estão presentes como métodos e conteúdos próprios da aprendizagem, como, por exemplo, segurar a mão da criança, como forma de ensino e confiança.

2.3 A concepção pedagógica contra hegemônica

O filósofo Saviani (2005, p. 35) comenta, ainda, no texto selecionado, concepções pedagógicas contra hegemônicas. Essas orientações buscam de modo intencional e sistemático

colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente buscando promover uma nova organização da sociedade.

Nesse ideário, temos em nosso país, por exemplo, as escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais dos Sem Terra. Segundo o próprio Movimento,

Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas [...] se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta. A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. [Assim], a educação tornou-se prioridade do Movimento (MST, s.d.)

Essas escolas itinerantes²⁴ do MST foram fotografadas por Sebastião Salgado, como vemos na figura 8, da menina sem-terra, no ano de 1996:

Figura 8 - Salgado, Menina em escola de acampamento do MST.



Fonte: Salgado, O berço da desigualdade, 2009, p. 45.

²⁴ “A Escola Itinerante foi criada no âmbito do Movimento Sem Terra, para garantir o direito à educação das crianças, jovens e adultos em situação de itinerância, lutando pela desapropriação das terras improdutivas e implantação do assentamento. Ela tem, também, a função de se converter em um centro de encontros de toda comunidade acampada” (MST, s. d.).

Sebastião Salgado realiza sua arte fotográfica inteiramente em preto e branco, comove pela construção das imagens sob um olhar sensível e compromissado com a realidade e por sua incrível força estética. E vai além, retrata as desigualdades sociais, as guerras, a fome e o modo de viver das comunidades. Com uma proposta que incorpora a busca intencional e sistemática para “colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente”. Salgado acrescenta estar: “[...] Profundamente apreensivo quanto ao futuro da humanidade” (SALGADO, 2014, p. 81).

A partir de imagens como essa de Salgado (1977), é possível discutir como no ideário libertário se expressa um duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializa na criação de escolas autônomas e autogeridas. No aspecto crítico, denuncia-se o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. Desta forma, Saviani destaca a pedagogia libertária, que no aspecto propositivo estuda os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral” e “ensino racionalista”. Mas os libertários não ficam apenas no estudo das ideias. Buscam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas, como esta do MST.

O que caracteriza as escolas do MST como contra hegemônicas é, também, a proposição de uma instituição que constrói sua pedagogia vinculada a um movimento pedagógico mais amplo, reconhecendo-se como lugar de formação humana, de uma formação ética e politicamente comprometida com a produção de sujeitos capazes de fazer as transformações sociais, que cada vez mais aparecem como necessárias para ajudar no cultivo da identidade Sem Terra, e na continuidade de seu projeto histórico.

Próxima a esta concepção, Saviani fala da exclusão social que a Pedagogia Socialista procura apresentar soluções. Essa pedagogia muito se destacou pelas ideias socialistas que vicejaram no movimento operário europeu ao longo do século XIX. Assim, a transformação da ordem capitalista burguesa pela via da educação, concebia uma sociedade que poderia ser organizada de forma justa, sem crimes nem pobreza, com todos participando da produção e fruição dos bens segundo suas capacidades e necessidades. Saviani (2005, p. 35) destaca que a educação desempenharia um papel decisivo nesse processo.

Os vários partidos operários e centros socialistas assumiriam a defesa do ensino popular gratuito, laico e técnico-profissional. O autor ainda acrescenta que reivindicando o ensino público, criticava-se a inoperância governamental no que se refere à instrução popular e

fomentava-se o surgimento de escolas operárias e de bibliotecas populares.

Nessa linha de pensamento, Steve McCurry (1950), já no século XXI, em uma de suas missões fotográficas, retratou imagens que denunciavam situações de pobreza do Afeganistão, como observamos na figura 9.

Figura 9 - Steve McCurry, A denúncia da pobreza.



Fonte: The photosociety.org.

Nesse mesmo sentido de denúncia da precariedade na educação, Steve McCurry retratou uma escola no Peru (figura 10).

Figura 10 - Sala de aula no Peru, Steve McCurry.

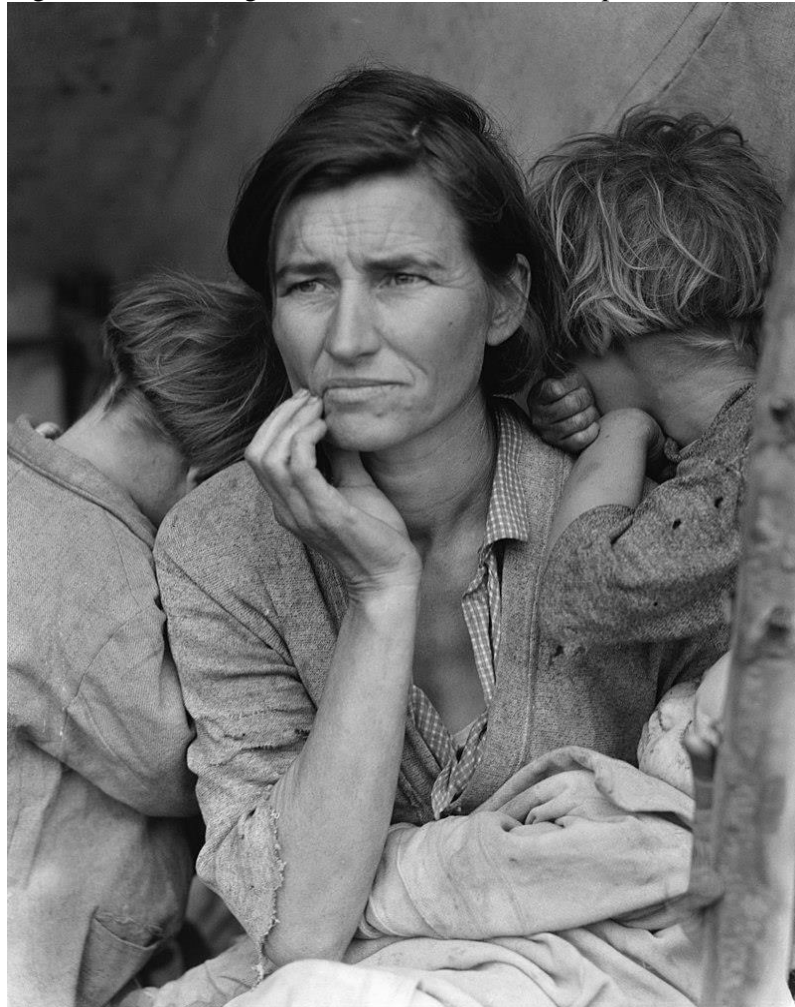


Fonte: The photosociety.org

Outro exemplo de denúncia social são várias obras da fotógrafa americana Dorothea Lange. Ela retrata a Grande Depressão americana, consequência da Crise econômica de 1929, que se iniciou nos Estados Unidos e atingiu outros países. Essa crise perdurou até a Segunda Guerra Mundial e gerou altas taxas de desemprego, quedas drásticas do produto interno bruto de diversos países, bem como quedas drásticas na produção industrial, preços de ações, e em praticamente todo indicador de atividade econômica, em diversos países no mundo.

A figura 11 é uma das fotos estadunidenses mais famosas da década de 1930, onde mostra Florence Owens Thompson, mãe de sete crianças fora da escola, de 32 anos de idade, em Nipono, Califórnia, em março de 1936, em busca de um emprego ou de ajuda social para sustentar sua família. Seu marido havia perdido seu emprego em 1931, e morreria no mesmo ano. A foto não expressa uma cena escolar, mas a distância dela que o contexto norte americano da época acarretou.

Figura 11 - Mãe imigrante: Florence Owens Thompson, 1936.



Fonte: Dorothea Lange, 1936.

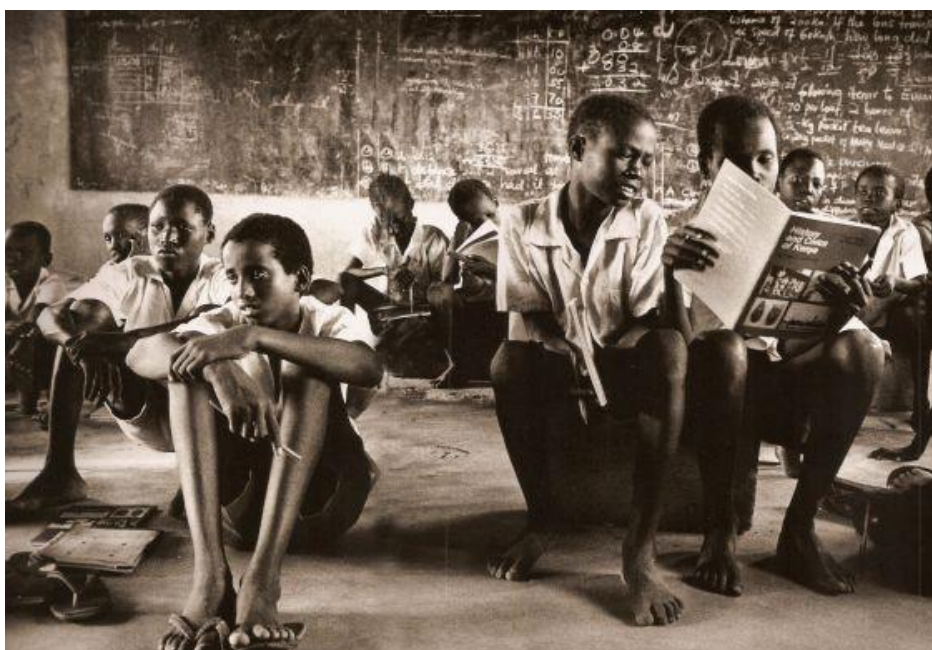
As fotografias apresentadas neste item aparecem em diferentes culturas, diferentes lugares, o que mostra que não importa onde estamos e, sim, que as concepções se materializam nas mais diferentes formas.

Exemplificando essa questão, apresentamos, ainda, como as salas de aula são mostradas em culturas variadas, nas quais a pobreza é denunciada. Com esse objetivo, Sebastião Salgado percorreu o mundo fotografando escolas. A obra com essas imagens, publicada pela UNESCO, foi denominada o “Berço da desigualdade” (2005) e teve a colaboração de Cristovam Buarque.

São setenta e três fotografias, de Salgado, e outros tantos brevíssimos textos, de Buarque, que nos mostram como “a escola aprisiona os que estão fora” mas, também, como há neste mundo “crianças que aprendem números para contar o que não têm”. Uma sala decadente, no Huambo, com meninos sentados em latas lendo um texto no quadro sob o olhar atento de uma professora é o pretexto para que se pergunte. “Que futuro se encaixará em uma escola improvisada?”. Antes, é a fotografia de um terreiro onde se veem dezenas de crianças amontoadas à volta de um professor que nos obriga a confrontar com uma questão: “Apesar de tudo, isto é uma escola. Que futuro a humanidade está construindo a partir dela”?

As fotos e os textos são testemunhas da crise na educação em 26 países retratados, como, entre outros, Peru, Afeganistão, Somália, Paraguai e Quênia, como exemplificamos nas figuras a seguir.

Figura 12 - Quênia - Escola na região do Lago Turcana, 1986.



Fonte: Salgado, O Berço da desigualdade, 2009.

Em Quênia, Salgado fotografou uma escola do Lago Turcana (figura 12). A linguagem verbal escolar é apresentada no quadro negro e no livro nas mãos de um aluno no primeiro plano. Apenas alguns caracteres são possíveis de serem lidos, no entanto, contribuem para a identificação do conjunto. "Nem sapatos nos pés, nem cadeiras na escola, a civilização só globaliza o que lhe dá lucro", comentam os autores Salgado; Buarque (2005, p. 28).

Salgado encontrou cena semelhante no Paraguai, em 1978 (figura 13).

Figura 13 - Escola rural na região de Pedro Juan Caballero, Paraguai, 1978.



Fonte: Salgado, O berço da desigualdade, 2009.

Sob esta imagem, o comentário de Salgado e Buarque (2005, p. 33), os quais utilizam a linguagem verbal acompanhando as fotografias. Consideramos que o texto escrito beneficia uma substancialização da contemplação da imagem, tendo em vista que nesta há referências sógnicas orientadoras de indícios a outros componentes, logo o texto escrito pelos autores das publicações como “O berço da desigualdade” nos ajuda direcionando, mesmo que não totalmente, o olhar interpretativo das fotografias. Como escrevem em um dos textos-legenda do livro.

Oito mil anos depois da invenção dos sapatos, pequenos pés descalços são marcas vergonhosas do descaso da civilização com as crianças. [...] Nunca foi tão desigual o tratamento dado às crianças do mundo, não mais segundo sua origem geográfica, senão segundo sua origem social.

Em relação ao Brasil, os autores também apontam: "Este é um mundo de sem-terra e de quase-escola" (2005, p. 106), referindo-se a uma escola do MST, já comentado neste capítulo.

Figura 14 - Escola do Acampamento Santa Clara, 1996, Sebastião Salgado.



Fonte: Sebastião Salgado, O berço da desigualdade, 2009.

O século XX construiu uma barreira que diferencia de maneira radical, talvez definitiva, as crianças do mundo. Elas foram separadas em dois grupos. Algumas viverão com as sofisticadas tecnologias do século XXI, outras com

os primitivos recursos do século XIX. Em breve, essa cortina de ouro que separa os seres humanos em dois tipos tão desiguais passará a separar dois tipos diferentes, biologicamente distintos, duas espécies dessemelhantes. Os incluídos na modernidade tomarão para si o sentido de humanidade e deixarão para os outros um vago conceito de sub-humano, ou mesmo de não-humano.

Nos textos-legendas, os autores questionam as desigualdades sociais que vêm à tona nas imagens que, ao mesmo tempo, empolgam o olhar e despertam comoção pela realidade representada. Como é também o caso de uma fotografia tirada na Somália em 2001 (figura 15).

Figura 15 - Somália, Escola corânica, Meninos e professor sozinhos na Aula e no mundo, 2001.



Fonte: Salgado; Buarque, O berço da desigualdade, 2009.

Refletimos que a própria imagem é interdisciplinar. Nas fotos convergem aspectos educacionais, mas também éticos, culturais, sociais, econômicos, políticos que podem fundamentar discussões sobre a sociedade que temos como projeto, a partir de imagens da educação retratada por artistas das lentes.

2.4 A concepção pedagógica renovadora

A concepção pedagógica renovadora se ancora numa visão filosófica baseada na existência, na vida, na atividade. Não se trata mais de encarar a existência humana como mera atualização das potencialidades contidas na essência, mas em sua existência.

Nesta concepção de ensino, Saviani (2005) afirma:

Na visão tradicional o privilégio era do adulto, considerado o homem acabado, completo, por oposição à criança, ser imaturo, incompleto. Na visão moderna, sendo o homem considerado completo desde o nascimento e inacabado até morrer, o adulto não pode se constituir como modelo, razão pela qual a educação passa a centrar-se na criança. Do ponto de vista pedagógico o eixo se deslocou do intelecto para as vivências; do lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da direção do professor para a iniciativa do aluno; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada na biologia e na psicologia (SAVIANI, 2005, p. 34).

A concepção pedagógica renovada originou-se de diferentes correntes filosóficas como o vitalismo, historicismo, existencialismo, fenomenologia, pragmatismo. Sua manifestação mais difundida é conhecida sob o nome de escolanovismo, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX.

Saviani (2005) explica que durante os séculos XVII, XVIII e XIX a ênfase das proposições educacionais se dirigia aos métodos de ensino formulados a partir de fundamentos filosóficos e didáticos. Com a modernidade, já no século XX nota-se grande diferença, pois a ênfase das proposições educacionais se desloca para os métodos de aprendizagem, estabelecendo uma grande importância aos fundamentos psicológicos da educação.

Nesse contexto “o conteúdo a ser ensinado e os valores formativos podem ser elucidados a partir do processo de aprendizagem do aluno, deslocamento que gera uma redução do processo educativo, produzindo uma cultura escolar mais simplificada” (VALDEMARIN, 2004). Para essa autora, a matriz desse novo sistema doutrinário sobre a educação, do qual

deriva um novo modelo para a profissão docente, pode ser localizada em Dewey. Após citar a passagem em que Dewey afirma que, na atividade educativa, “o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor - e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel” (DEWEY, 1979, p. 176), a autora comenta:

[...] o conhecimento tem como ponto de partida a experiência já existente ou a ser realizada pelo próprio aluno, o docente participa das atividades em condições de igualdade com ele e não mais como aquele que detém o conhecimento e o método de gerar a aprendizagem dirigindo o processo (VALDEMARIN, 2004, p. 34).

O comentário acima transcrito, embora referido diretamente a Dewey, vale também para Piaget e o construtivismo, ainda que a matriz filosófica de Dewey, que se reporta a Hegel, seja diferente daquela de Piaget, cuja base é Kant; vale, igualmente pra a pedagogia progressiva, como Anísio Teixeira (1968) denominou a concepção de seu mestre Dewey, embora tenha uma conformação também distinta do construtivismo.

Figura 16 - Les tabliers de la rue de Rivoli, Paris, 1978.



Fonte: Robert Doisneau, 1978.

Quando Piaget (1983, p. 39) considera que “uma epistemologia, em conformidade com os dados da psicogênese”, não é empírica, isto é, resultante de observações, nem fundada em formas *a priori* ou inatas”, quando assim procede ele está, embora por outro caminho, centrando a questão do conhecimento no indivíduo, respaldando, do ponto de vista pedagógico, a ideia de que “o conhecimento tem como ponto de partida a experiência já existente ou a ser realizada pelo próprio aluno”.

Esse olhar direcionado à criança estende-se em outras fotos de Doisneau, como observamos na figura 17.

Figura 17 - Doisneau, L'Information Scolaire, Paris, 1956.



Fonte: Artvalue.com.

As fotografias apresentadas neste capítulo aparecem em diferentes culturas, diferentes lugares, o que mostra que não importa onde estamos e, sim, que as concepções se materializam nas mais diferentes formas e podem ser analisadas e refletidas neste encontro interdisciplinar

da arte fotográfica e da educação.

Nas imagens levantadas, observamos a predominância de uma expressão da concepção tradicional de educação. Quando os grandes fotógrafos por nós selecionados dirigem seu olhar para a educação escolar, é essa concepção que lhes chama a atenção. Podemos, talvez, denominar essas imagens como a síntese do olhar para a educação, na qual as questões sociais, éticas e econômicas também emergem, de modo predominante.

3. A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE POR MEIO DA FOTOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo abrimos uma discussão sobre o sentido educação da sensibilidade e descreveremos como essas ideias foram constituídas. A educação da sensibilidade é descrita a partir da obra de João Francisco Duarte Jr (2004), a qual, que em sua primeira edição, foi em 2001. Em seguida, partimos de textos que expressam discursos já articulados sobre a temática da pesquisa para compreendermos o sentido da fotografia no contexto escolar e que consideram essa dimensão do sensível. Os educadores Hylio Laganá Fernandes (2005) e Ricardo Casarini Muzy (2012) foram lidos para esse fim. Encerramos esta parte propondo um modo de utilização da arte fotográfica na educação escolar.

3.1 A fotografia e a educação da sensibilidade

Segundo Duarte Júnior²⁵ (2004), é possível afirmar que há a necessidade de resgatar-se na modernidade uma educação baseada na sensibilidade. Segundo esse autor, após o Iluminismo, o mundo ocidental priorizou a ciência e a razão em detrimento do saber sensível do que o homem pode lançar mão por meio dos sentidos físicos.

Relativo ao racionalismo, observamos que o autor apresenta a sociedade industrial como fator gerador de uma educação determinada pelas condições de mercado. Nesse sentido, apresenta uma crítica à formação de especialistas que se tornam portadores de um conhecimento parcial, pois visam exclusivamente à intelectualidade, deixando de lado vários saberes mais abrangentes e humanos. No entanto, percebemos que há, em suas anotações, um claro objetivo de aproximar o conhecimento formal e a sensibilidade, pois explora a tese do equilíbrio entre o raciocínio lógico e os aspectos estéticos e sensíveis do saber. Assim, a educação do sensível, na análise do professor, que pretende uma solução plena e harmônica para o que ele denomina crise do conhecimento.

Uma educação que reconheça o fundamento do sensível de nossa existência e a ele dedique a devida atenção, propiciando o seu desenvolvimento, estará, por certo, tornando mais

²⁵João Francisco Duarte Jr. - Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mestrado em Psicologia Educacional, Doutorado em Filosofia e História da Educação e Livre-Docência em Fundamentos Teóricos das Artes pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor doutor no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Sua obra dialoga com o contexto da educação e enfronta diversos temas como Educação Estética; Educação dos Sentidos, Arte-Educação, Teorias do Conhecimento e Modernidade. Essas temáticas podem ser encontradas em diversas obras.

abrangente e sutil a atuação dos mecanismos lógicos e racionais de operação da consciência humana.

Ainda no que diz respeito à educação da sensibilidade, compreendemos que essa abordagem pode ser vinculada a diversas disciplinas, como o ensino das artes, e percebemos que é pertinente renovar as exposições de conteúdo filosófico e científico no ensino, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade de maneira consciente e produtiva, o exemplo aqui citado do ensino sobre o meio ambiente. O autor afirma: “Aprender a entender e a preservar o ambiente, começando pelo seu entorno mais imediato, passa a ser, pois, tarefa de uma educação do sensível, quando não pela necessidade da beleza que, mesmo inerente ao ser humano, precisa ser despertada e cultivada” (DUARTE JR, 2004, p. 195). Ainda convém salientar que devemos entender a educação da sensibilidade como uma postura não apenas de uma sensibilidade apurada, visto que ela almeja desencadear mudanças de atitude, a fim de entendermos a nós mesmos e a vida de maneira plena e lúcida, buscando inter-relacionar pensamento e sentimento. Ressaltamos, inclusive, que para essa educação ser efetiva, em meio a uma postura, tradicionalmente racional, de que educar é tão somente transmitir o conteúdo de disciplinas, os educadores devem ter aprimoradas as próprias sensibilidades. Para tanto, o professor precisa compreender a extensão da tarefa e comprometer-se com uma prática educacional voltada para o despertar e o estímulo da capacidade sensível dos educandos.

Consideramos pertinente afirmar que, quando o homem propõe soluções novas para problemas persistentes, as propostas apresentam-se coerentes, já que, a princípio, não vão reincidir nas mesmas falhas, que pretendem sanar. Ao contrário, o que nos parece improdutivo é pretender resolver questionamentos interiores, oferecendo o conhecimento técnico como resposta, porque a proposta não alcança o desfecho necessário. Dessa forma, a educação (do) sensível propõe estímulos que sejam importantes para as questões interiores e, nesse aspecto, não só ativa funções mentais sensíveis, mas também conhecimentos diligentes, acima do puramente técnico. A proposta é, portanto, educar para se transformar o indivíduo e o indivíduo transformar a sociedade.

Levando-se em conta a perspectiva de Duarte Jr. (2004), podemos entender que diante de uma fotografia, normalmente, escolhemos olhar o que conhecemos, o que está à disposição do nosso convívio e pode ser examinado pela razão. Exemplo disso se dá quando apresentamos uma foto antiga de um espaço urbano conhecido da plateia e os que veem comparam-no com o que há hoje e não havia na época retratada pela foto, ou até mesmo o oposto. O fato é que orientamos os nossos olhares pelo que o intelecto, a razão nos oferece, visto que fomos

treinados, educados para observar o óbvio.

A escola ensina-nos, desde a infância, a somar objetos, repetir exercícios iguais, mecanicamente; decorar fórmulas e regras. Conseqüentemente, reproduzimos em nosso cotidiano as mesmas habilidades treinadas: sabemos comprar um carro; amontoar objetos inúteis nos armários e colecionar livros empoeirados na estante. Sabemos ter, mas a nossa experiência, muitas vezes, restringe-se a isso. A razão sem a sensibilidade, respeitadas as particularidades especialmente nas ciências, é fria e, quiçá, inócua, porque não atinge a sensibilidade, portanto, não deflagra mudanças no modo de agir. É preciso ter vontade ativa, motivação para perceber além do racional e, segundo Duarte Jr (2004), o estímulo para a mudança nasce da educação do sensível.

Além disso, despertar o indivíduo para um olhar sensível é tarefa de quem educa. Estimular o pensamento criativo do educando para que questione por que escolhemos carro e não moto ou bicicleta; por que preferimos vermelho ao branco. Daí para: com que finalidade o expositor escolheu as fotos antigas de um lugar? O que o motivou? O que ele sentiu? Nessa dimensão, a educação do sensível pode auxiliar com a nossa tarefa de demonstrar que há possibilidade da arte fotográfica contribuir para o processo educativo.

No entanto, não se trata de excluir a razão da análise, trabalhando no outro extremo, porquanto tais concepções não se anulam. A ideia é equilibrar os processos, resgatando o sensível a partir de uma proposta que respeite o tempo individual dos indivíduos de desenvolver os seus sentidos e acordar a sua sensibilidade em favor de um progresso integral do seu modo de ver o mundo. Nesse caso, a fotografia pode propor uma mudança dos olhares que passam a interpretar a vida e, dessa forma, o sujeito adquire uma outra postura diante das circunstâncias e, sobretudo, diante da realidade em que se insere.

Cabe à educação, portanto, expandir as possibilidades para as sugestões que favoreçam o desenvolvimento do sensível e a imagem fotográfica é, ao nosso ver, um campo propício para conduzir a humanidade à dimensão universal do sentir.

3.2 A compreensão sobre o sentido da fotografia no contexto escolar

Nesta parte de nosso trabalho, analisamos o modo como a fotografia é vivenciada no campo educativo, na prática pedagógica, em textos que expressam discursos já articulados sobre a temática da pesquisa.

3.2.1 O trabalho do professor Hylio Laganá Fernandes (2005) comunicado em “A fotografia como mediadora subversiva na produção do conhecimento”.

Adotar uma técnica permanente de ensino, especialmente quando essa ultrapassa a compreensão do mundo, ou seja, o senso comum, não é tarefa fácil de levar-se até o fim. No entanto, o professor Hylio Laganá Fernandes²⁶ apostou em atender as suas inquietações e insatisfações, as quais o moviam desde o início de sua carreira docente. Devido à sua persistência, encontrou, paulatinamente, respostas em uma prática diferenciada, qual seja: o uso de fotografias como estratégia de ensino em suas aulas. Sobre as indagações que o perseguiram, anota: “O uso de imagens, tão presentes no cotidiano, pode estimular o interesse e atenção dos alunos e atuar (positivamente) no processo de produção do conhecimento escolar?” (FERNANDES, 2005, p. 114).

No que diz respeito à trajetória do professor, as influências na sua formação consolidaram o seu propósito de somar teoria e prática a fim de tornar o ensino de sua disciplina - que é biologia - mais interessante e promover um aprendizado efetivo para os seus alunos. Afeito a estar em contato com paisagens novas e filho de geógrafos, viajou muito, desde a sua adolescência, conhecendo diversas partes do Brasil e do mundo, sempre fotografando, aleatoriamente, o que via. Tornou-se, mais tarde, professor e não tardou a usar imagens fotográficas em suas aulas cotidianas. Nesse tempo, no entanto, cumpria devidamente o que lhe prescreviam o currículo e os planejamentos, mas enriquecia, como podia, as aulas com imagens fotográficas que não eram tão nítidas, por causa da tecnologia que era insuficiente ainda na década de 1990.

Depois de alguns anos, a partir dos anos 2000, as oportunidades apareceram em forma de incentivos a projetos, dos quais participou e pode, então, adquirir materiais melhores, tais como máquinas fotográficas, lentes apropriadas e projetor de slides. O desenvolvimento de suas ideias foi acontecendo entre tentativas, desastres, erros e retomadas constantes. O que nos permite entender que sua experiência como professor-pesquisador foi pautada em horas de estudo e embasada nas suas práticas diárias e isso, portanto, acrescenta hoje reconhecimento ao seu esforço e credibilidade à sua tese. As informações apresentadas no trabalho de Hylio Lagana

²⁶Hylio Laganá Fernandes é licenciado em Ciências Biológicas pela USP São Paulo, mestre em Psicologia pela USP São Paulo e doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente em formação docente e recursos didáticos. Parte de um reconhecimento inicial de que nossa percepção do mundo, nosso modo de pensar e agir, estão cada vez mais moldados pelo visual. A interpretação de imagens é pouco explorada durante a vida escolar: não somos "alfabetizados" para ler imagens, via de regra não há nenhum tipo de ensinamento ou treinamento formal para interpretar uma fotografia ou um quadro. O conhecimento escolar é preponderantemente verbal.

Fernandes situam-nos desde nossas relações iniciais com as imagens, ao “aprendermos a ver”; passando pela polissemia - que é a possibilidade de interpretação de uma mensagem de várias e diferentes maneiras -, até as muitas possibilidades de comunicação por meio de imagens. Nesse aspecto, o autor aponta:

Nesse contexto, podemos dizer que mesmo sem haver uma educação formal para leitura de imagens, a educação visual que acontece é poderosa: a familiarização com as imagens é tamanha que muitas coisas acabam incorporando sentidos tiranicamente: é difícil desvincular o logotipo da emissora Globo ou o escudo dos times de futebol da associação direta com seus significantes. Por essa via (visual) são impostos padrões de beleza, saúde, modos de vida (FERNANDES, 2005, p. 53).

Apesar da força incontestável das imagens, o autor nos lembra de que a realidade consciente e o mundo social dependem de trocas verbais (palavras). Nesse sentido, o professor ensina que é preciso entender que tanto a escrita quanto a imagem são formas de expressão e que a sua proposta não é substituir uma pela outra, mas das duas se complementarem. É importante, de fato, compreender esse aspecto para que possamos captar a essência das práticas relatadas por ele a respeito de suas vivências escolares com a fotografia no ensino de biologia.

Em seu primeiro relato de experiência com imagens fotográficas no início da década de 2000, o autor nos apresenta um trabalho com alunos de primeiro ano do ensino médio, para quem foram apresentadas imagens de fungos, projetadas na parede. O mesmo nos diz que no desenvolvimento da aula, o professor, após uma breve exposição verbal introdutória sobre fungos, mostrou a sequência de fotografias projetadas em slides. Durante a apresentação, os alunos assistiram calados e atenciosos: era uma novidade no cotidiano escolar, pois os alunos nunca tinham visto ‘slides’. Conta que ao final, houve apenas uma pergunta: – “Mas professor, essas coisas não têm nome? É tudo ‘fungo’?” - Comenta o autor, no que se refere à reação, sobre imagem/palavra:

A imagem por si só, sem palavra, pode não gerar o sentido que dela se pretenda (não significa que não possa gerar algum sentido), mas associada à palavra pode estabelecer o sentido de ambas. É possível - e desejável - introduzir um vocabulário sempre mais rico para os alunos, contudo isso deve acontecer de uma maneira significativa, em que as novas palavras (assim como as novas imagens) entrem para o repertório de maneira consistente (FERNANDES, 2005, p. 111).

Ponderação e revisão constantes das ações servem para dirimir falhas, entendê-las e reestruturar novos fazeres como professor. O mesmo afirma que, no desenrolar de seu projeto

de pesquisa com fotografias, deu-se o início de uma reflexão mais crítica e madura da sua própria prática pedagógica, visto que sempre há algo a ser observado no contexto escolar. Ressalta o autor que, em suas tentativas iniciais, mostrava as fotografias com o objetivo de sensibilizar os alunos, estimular seus desejos e interesses.

Esse grupo constava de três alunos restantes de uma turma que assistiam também às aulas noturnas de sexta-feira, após terem trabalhado o dia todo. Eles acompanhavam a projeção dos slides, a explicação do professor e ouviam as respostas às perguntas que, eventualmente, faziam. Em pouco tempo, os alunos começaram a comparecer e junto com o professor eram os últimos a irem embora nas sextas-feiras que se seguiram. Concluímos essa experiência, anotando o seguinte comentário do professor: “É importante, portanto, considerar os limites da comunicabilidade que uma fotografia pode ter, que por certo depende do treino ou familiaridade com a representação” (FERNANDES, 2005, p. 238).

Aprendermos com a história bem-sucedida desse estudioso, percebermos os nossos questionamentos procedem e são incentivos para quem, como nós, iniciamos as próprias investigações. Além do mais, o professor-pesquisador nos expõe com simplicidade e coragem não apenas suas conquistas, mas inclusive as dificuldades obtidas e os percalços que teve que superar.

Essas reflexões servem diretamente à prática da pesquisa realizada - a própria metodologia deste trabalho - na medida em que referencio observações em teorias de outros autores e, de outra parte, determinadas ações suscitam reflexões que levam de novo a leituras e discussões, num contínuo diálogo. Mas servem também para pensar a prática docente cotidiana: o professor prepara sua aula (teoria) mas é só na ação prática, no desenvolver da aula propriamente dita, que se desvela a forma final, o corpo da aula; é quando se alia a teoria (aula preparada) com a prática (ação/interação alunos/professor/conteúdos), num revezamento contínuo de uns e outros, numa composição dinâmica que acontece a aula propriamente dita. Não se trata, pois, de colocar a teoria em prática, mas de colocar teoria e prática em ação (FERNANDES, 2005, p. 203-204).

Ainda convém mencionar que muitas mudanças ocorreram na prática com as fotografias nas aulas desse professor, até que ele decidiu passar de - espectador a produtor - das fotos e começou a produzir o seu próprio acervo de imagens, fotografando e conhecendo o mundo. Do ponto de vista do fotógrafo, o autor salienta a importância de notarmos a participação efetiva desse agente no processo de produção das imagens fotográficas, pois as fotos refletem as escolhas de ângulos, luz e enquadramentos; além de incorporar contextos socioculturais em sua produção e guardar os mitos, a sensibilidade, as sensações e as emoções do fotógrafo. No

entanto, há uma preocupação maior do autor em observar que, em um grande número de casos, quem interpreta as fotografias não vê aquilo que foi fotografado e, outras vezes, vê apenas parte daquilo que a imagem fotográfica representa.

Em virtude disto, a constatação de que na leitura das imagens existe subjetividade, o professor - pesquisador foi buscar ajuda para uma análise mais crítica, profunda e completa. Passou, então, a participar de oficinas da leitura e interpretação das imagens fotográficas, a fim de aumentar o campo de possibilidades de atuação no processo de produção de conhecimento.

Com relação à sua atuação nas oficinas, ele relata ocorrências relevantes e ricas em ensinamentos sobre as interpretações das imagens fotográficas apresentadas por ele. Ao projetar, por exemplo, agora em uma tela, a foto de uma praia vazia (figura 18), sendo só o mar, a praia e o céu.

Figura 18 - Praia do Marujá, Ilha do Cardoso, extremo sul do litoral paulista.



Fonte: Hylío Laganá Fernandes. 2005. A fotografia como mediadora subversiva na produção do conhecimento, p. 182.

O autor pediu que os professores participantes dessa oficina escrevessem sobre o que viam na imagem e apenas um respondeu que era uma praia; os outros anotaram: calma, isolamento, silêncio, ausências. Descreveram, portanto, suas sensações, emoções e sentimentos evocados pela imagem. Em outra fotografia exposta para análise, na Oficina em questão, o professor apresentou uma imagem abstrata. Ele comenta que, inicialmente, as leituras foram bem variadas, com a explicitação de vários pontos de vista, sem que as pessoas chegassem a um consenso.

[...] contudo o interessante foi que, quando pedi que as pessoas fossem até a tela e apontassem o que e onde estavam vendo suas coisas, foi possível ver o homem e dez pássaros, a mulher burguesa e o menino pobre, os vários animais e o cavalo empinando (as outras leituras foram também "abstratas", daí nem necessitarem ser apontadas). Interessante ressaltar que todos os participantes, na medida em que eram apontadas as coisas, também foram capazes de vê-las! (FERNANDES, 2005, p.185).

Dessa forma, é possível verificar que os estudantes se utilizam nas interpretações, não apenas do repertório conceitual do seu universo cultural, como também das suas emoções, suas marcas interiores. Chamou-nos a atenção um relato do autor sobre uma foto apresentada a um grupo de professores no início da Oficina de interpretação. Nessa foto, figurava a imagem de uma mulher e redes ao fundo. Segundo Fernandes (2005, p.177), “todos foram capazes de identificar as duas imagens, mas descobriram, individualmente, diferentes detalhes”; um aluno via um detalhe que o outro não via: um pé saindo da rede, um chinelo no chão, uma lona, o sol poente. Além disso, conta-nos o professor que os estudantes foram fazendo deduções sobre aquilo que não estava explícito na foto: pessoa pobre, população ribeirinha. O que nos impressionou ainda mais foi o fato do professor acrescentar que, mesmo sem revelar o contexto da foto - tratava-se de uma indígena, em uma embarcação no Amazonas, a qual ia fazer exames médicos e deveria estar preocupada - eles conseguiram fazer interpretações bem próximas daquilo que o fotógrafo pretendeu captar, compartilhando as suas visões.

As imagens são vistas e lidas, e em vários níveis de subjetividade e socializações que acontecem, relidas, reavaliadas, reinterpretadas – poder-se-ia dizer numa bricolagem de leituras e concepções – de tal modo que nessa recontextualização se estabeleçam (novos) sentidos: a leitura final (no contexto escolar aquela que acontece na sala de aula) é, portanto, portadora de um conhecimento híbrido, posto que carrega em sua concepção não apenas o discurso legitimado, metacientífico, que o professor pretendeu, mas também a gama de leituras baseadas nas histórias pessoais em cada aluno; e que seguem existindo clandestinas, compondo repertórios mesmo se não explicitadas. São informações que a foto arrasta atachada consigo (FERNANDES, 2005, p. 226).

Verificamos no decorrer da análise do trabalho realizado com as imagens que, para provar a sua tese, o autor teve que considerar e entender os tipos de percepções adotadas pelos alunos. Muitas interpretações tinham valores simbólicos, orientados por modelos sociais e padrões ideológicos. Na experiência relatada, muito teve que ser considerado e adaptado às exigências do sistema escolar. Contudo, a fotografia atuou como agente, nos conteúdos

explorados e nas concepções de aulas embasadas no diálogo, com excelente resultado alcançado. Isso se evidenciou devido à persistência do autor em acreditar em uma nova postura, que fosse capaz de subverter as aulas impessoais, na qual Fernandes (2005, p. 232) esclarece:

Na escola o paradigma positivista persiste teimoso, (sucumbindo talvez apenas em algumas poucas escolas alternativas). A dimensão afetivo-emocional, assim como aspectos estéticos, pessoais, prazerosos, são desconsiderados na impessoalidade da estrutura escolar que pretende justiça padronizando sua clientela: alunos são todos iguais, diferenciáveis segundo seus números: o fulano nº 35 do 2º B é tudo que um professor precisa saber para outorgar uma nota, aprovar ou não o aluno. É urgente resgatar a dimensão humana, o encantamento perdido na impessoalidade moderna. Não basta respeitar o aluno e suas concepções, abrindo o diálogo, aproximando do cotidiano e lançando desafios [...]. É preciso também motivar emocionalmente, sensibilizar esse aluno, propiciar para ele, na condição de ser humano, o prazer.

Depois de examinar tais considerações, refletimos que a utilização de fotografias como base referencial para as práticas pedagógicas na educação apresenta-se como um recurso constituído em fontes investigativas sólidas e reconhecidas. Mais do que isso, a sua prática tem demonstrado a possibilidade de ir além dos mecanismos tradicionais da aula expositiva e comprovadamente obter diferenciais na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de outras potencialidades do educando.

3.2.2 A prática do professor Ricardo Casarini Muzy (2012) ²⁷“Através das Lentes: a fotografia como instrumento educativo e elemento de construção dos sujeitos”.

Segundo Muzy (2012), a sua experiência de trabalho na Barca do Povo foi realizada em 2011 por um grupo que chegou a ter mais de dez pessoas, sendo todos alunos do jornalismo. O fato do autor já atuar como repórter fotográfico e produzir trabalhos autorais envolvendo a fotografia, fez com que sua função no projeto também estivesse muito voltada a tudo que envolvesse a fotografia, sobretudo no que dizia respeito à realização das oficinas. Seu envolvimento com o fazer fotográfico em si também sempre esteve muito ligado ao povo de comunidades empobrecidas, aos marginalizados e a temas sociais e com participação popular.

²⁷ Ricardo Casarini Muzy é jornalista e atuou como pesquisador no projeto de jornalismo popular. Como abraçara os ideais de pessoas desprovidas de condições, quis pôr em atividade uma proposta de investigar as possibilidades do uso da fotografia como instrumento em processos educativos de crianças e jovens, em um trabalho de comunicação e educação popular nas comunidades de periferia da cidade de Itajaí, Santa Catarina. Nesse projeto, ministrava oficinas de comunicação, fotografia, rádio comunitária e jornal em comunidades, empobrecidas. Suas concepções foram fortemente marcadas pela metodologia proposta por Paulo Freire (1921-1997), de, a partir do conhecimento já existente no educando, realizar o trabalho a partir do diálogo.

Como representante da Barca do Povo, o jornalista e professor viajou durante anos pelo Brasil e América Latina, captando imagens e registrando cenas do cotidiano do povo desta parte do mundo. Ele nos chama a atenção que foi dessa forma que o trabalho de pesquisador/ educador diretamente ligado às crianças, adolescentes e jovens de comunidades empobrecidas o colocou diante da realidade e dos paradigmas da educação, o que aumentou o seu interesse em descobrir novos e desafiadores caminhos nesse campo. Nesse sentido, partindo da experiência do trabalho em comunidades empobrecidas, juntamente com o estudo de algumas obras de teóricos da educação como: Paulo Freire (1980) e Rubem Alves (1981) e da comunicação, como Adelmo Genro Filho (1987) e Roland Barthes (1995), foi-se configurando a ideia de realizar um trabalho que envolvesse a educação e aquilo que é constitutivo de seu fazer profissional, que é a fotografia.

3.2.2.1 Oficina com jovens nas cidades de Chapecó e Criciúma

Outro trabalho realizado por Muzy constituiu-se em uma experiência de investigação - intervenção, na qual em 2011 e 2012 foram realizadas oficinas de fotografia com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Florianópolis e com jovens, de duas diferentes regiões do Estado de Santa Catarina.

Os jovens participaram das oficinas de comunicação, que se desenvolveram em duas partes, no mesmo Projeto - Fortees.

A primeira etapa da oficina de fotografias iniciou-se com uma dinâmica de apresentação, em que os participantes escolheram uma das fotos expostas em um varal e fizeram a sua apresentação, relacionando a própria história à imagem escolhida. Em seguida, o professor deu uma explicação sobre o conteúdo dessa primeira etapa. Falou, em um diálogo fluido, sobre a história da arte, fotografia, discussão sobre beleza, forma e estética, técnicas de fotografia. Neste momento foram compartilhadas com os participantes as noções básicas de enquadramento, composição, iluminação e produção de imagens fotográficas.

Segundo a proposta do educador popular, era uma visão voltada ao olhar para a busca da beleza em ‘personagens comuns, na vida comum’. Assim, em continuidade à oficina e tentando não perder o foco da discussão, sempre ressaltando a posição deles em relação ao mundo e em que lugar eles se veem e são colocados pela sociedade, entraram na parte do plano no qual trabalharam especificamente a parte teórica e técnica para a produção de fotografia.

Esta parte da oficina também foi dedicada à observação de referências de imagens, como em revistas e jornais, sendo levado em consideração o perfil

dos participantes e da proposta, e de uma forma intencional, pois grande parte do material compartilhado com os jovens não era produto da grande mídia, ou seja, a maioria era de jornais e revistas de sindicatos, ou de algum movimento social ou popular (MUZY, 2012, p. 108).

Nessa fase, os participantes saíram para produzir as fotografias e o professor os acompanhou, observando e tirando dúvidas. Após a captação das imagens, voltaram para a sala de aula e passaram a analisar e comentar as fotos produzidas. Durante essas pequenas reflexões a fotografia apareceu tanto como registro ou possibilidade de reconhecimento, ou status de arte. Um dos objetivos dessa conversa foi tentar considerar a cultura dos próprios participantes dessas oficinas. Foi percebido que, na prática do jornalista e docente, com a oficina de jovens, houve não só a intenção de lhes proporcionar conhecimento técnico e teórico, mas também de sensibilizar as turmas para uma visão da fotografia como manifestação de escolhas emocionalmente associadas à realidade em que se inserem, conforme vemos na figura 19.

Figura 19 - Partida de Futebol, 2011.



Fonte: *Através das Lentes: a fotografia como instrumento educativo e elemento de construção dos sujeitos*. Muzy, 2012, p. 111.

A maioria dos participantes voltou seu olhar para as cenas comuns do dia a dia. O jogo de futebol é muito comum na região e foi escolhido pelos alunos. A figura 19 nos mostra uma partida de futebol, na qual foi produzida por um dos participantes da oficina e ilustra bem o domínio dos jovens sobre os aparatos digitais e as técnicas de fotografia discutidas na etapa teórica da oficina. Esta é uma fotografia que, de certa forma, é um pouco difícil de ser capturada

por um fotógrafo iniciante, uma vez que os jogadores estão em plena partida e toda a imagem está em movimento (MUZY, 2012).

Sob esses pressupostos, o professor produziu com eles um *blog*, na segunda parte da oficina de jovens, a fim de que pudessem continuar trocando informações sobre a qualidade das fotos e para dar continuidade ao trabalho iniciado nessas oficinas.

3.2.2.2 Oficina com crianças

As oficinas de fotografia com as crianças dos anos iniciais, 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, aconteceram em 2012 na Escola Básica Municipal Professor Anísio Teixeira, na cidade de Florianópolis. Inicialmente, a proposta foi deixar as crianças bem descontraídas, por isso o grupo foi organizado com todos sentados em círculo, para que pudessem olhar uns para os outros. Logo em seguida, houve uma breve conversa sobre beleza, de uma maneira bem simples, levando em consideração o nível de maturidade da turma. De acordo com o pesquisador - educador, nesse primeiro momento as crianças manifestaram suas referências de beleza e foi possível discutir durante alguns minutos sobre esse tema.

Figura 20 – Auto-retrato: Jeniffer, 2012.



Fonte: Através das Lentes: a fotografia como instrumento educativo e elemento de construção dos sujeitos. Muzy, 2012, p. 154.

Depois dessa conversa, as crianças, em duplas, fizeram uma dinâmica de apresentação: observaram, frente a frente, umas às outras, para que, na sequência, fosse feita uma pequena apresentação, em que cada um apresentou seu colega, com nome, idade e as características físicas que conseguiram observar; tais como cor do cabelo, características dos olhos, da boca, nariz e também alguns detalhes das roupas, como cores e desenhos. Após a apresentação, ainda em sala de aula, fizeram um exercício de produzir um autorretrato, onde cada um desenhou a si mesmo da maneira que queria se auto representar. Assim, verificamos na figura 20, o desenho.

Terminados os desenhos todas as crianças apresentaram, uma a uma, para o grupo.

Ademais o educador explica:

A ideia da produção do autorretrato e de as próprias crianças apresentarem seus desenhos para o grupo foi justamente colocar em prática as premissas teóricas discutidas no trabalho, principalmente as de Paulo Freire, que nos indica que o primeiro passo numa intervenção educativa é justamente partir da realidade vivida pelos educandos (MUZY, 2012, p. 155).

Figura 21 - Desenho da Escola, 2012.



Fonte: Através das Lentes: A fotografia como instrumento educativo e elemento de construção dos sujeitos. Muzy, 2012, p. 158.

Ao dar continuidade ao trabalho, o professor entregou para as crianças - uma espécie de visor de câmera fotográfica - recortada em cartolina. Cada uma recebeu um visor e o grupo, num passeio pela escola, simulou o ato de fotografar por meio daqueles visores. Para o

pesquisador, o objetivo do exercício foi o de praticar e estimular os olhares das crianças na decisão de - o quê?- e - como?- eles gostariam de retratar a escola por meio de fotografias. Como exemplo temos a figura 21 que nos retrata a visão das crianças, como elas veem a escola:

Essa proposta pareceu-nos interessante e coerente, visto que os alunos puderam vivenciar na escola, a experiência lúdica de fotografar com criatividade, o que foi bem apropriado para os estudos, como por exemplo, em geografia, história, entre outras disciplinas. Novamente, os estudantes representaram o que queriam ver fotografado por meio de desenhos.

Na segunda parte da oficina com as crianças, o professor, passou para elas algumas breves noções de luz, enquadramento e composição e, usando câmeras fotográficas analógicas e descartáveis, permitiu que cada criança tirasse quatro fotos. O professor - pesquisador - do projeto orientou os alunos, dizendo que a proposta era que eles retratassem a escola, de maneira que pudessem apresentá-la a uma pessoa que ainda não a conhecesse. Assim, as crianças fotografaram o que lhes interessava.

As imagens captadas pelas crianças demonstram que elas se preocuparam muito mais em captar o momento, a beleza da cena do cotidiano em si, das pessoas que cercam, do que em detalhes técnicos, como composição, luz e enquadramento. As crianças fotografaram as pessoas que elas gostam que estejam no dia a dia juntos. As fotografias foram produzidas pelas crianças, sem nenhuma interferência, e mostra o valor dado às pessoas próximas, observando a beleza da pessoa comum e o dia a dia dentro da escola.

A proposta do professor e pesquisador em utilizar a fotografia como um importante elemento no processo educativo, a partir da vivência em comunidades de periferia, demonstra como a construção de uma imagem pode trazer ao educando reflexões importantes sobre a beleza e a possibilidade de valorizar a realidade que o cerca. Para ele, a criança deve ser vista como sujeito ativo, criador e potencialmente capaz de tornar-se protagonista de sua história. “As imagens e fotografias hoje representam para as pessoas quase que o mesmo que a realidade vivida e fica impossível dissociá-las da vida real e de seus cotidianos” (MUZY, 2012, p. 177).

De fato, analisando a fotografia como meio de produzir reflexões e mudanças no contexto educacional, confirmamos o nosso ponto de vista em relação ao grande potencial que ela tem de formular novas perspectivas educacionais.

3.3 Da sensibilidade à reflexão: algumas considerações

A nossa proposta pretende, por meio da arte fotográfica, contribuir não somente para

despertar a sensibilidade de alunos quanto aos sentidos transmitidos pelas imagens das fotografias, mas também proporcionar condições para uma possível reflexão acerca do contexto situacional de produção dos trabalhos fotográficos. Assim, apresentamos algumas considerações que se esboçam para o uso da fotografia no contexto escolar, a partir dos autores estudados e dos relatos de experiências analisados nesta pesquisa.

Entendemos que a linguagem não verbal, no caso a fotografia, permite atribuir a uma mesma imagem vários significados. Isso se evidencia, especialmente, devido às variedades de experiências do ser humano, às suas maneiras de ser e de viver, as quais interferem tanto no modo de expressar quanto de atribuir sentido ao que vê. Nessa perspectiva, utilizando-se da linguagem verbal e da não verbal, os alunos e o professor podem construir, ao longo dessa prática, estratégias, que favoreçam o diálogo como ferramenta de troca de experiências e emoções em torno do olhar interpretativo sobre as fotografias.

Nesse sentido, seria interessante que todos compartilhassem, em duplas, em grupos e/ou conjuntamente, suas próprias lembranças por meio do intercâmbio de fotos pessoais, que desejassem apresentar, numa prática de reciprocidade, em que aflorariam sentimentos e emoções proporcionados pelas imagens feitas em um dado contexto de suas vidas. Além do mais, a possibilidade de relacionar um momento de sua história ao que a foto apresenta poderá ser de grande valor para reflexões posteriores quando forem apresentadas fotos diferentes e associadas a outros contextos. É muito importante entender que toda fotografia representa uma situação que está inserida em um contexto mais amplo. A percepção dessa relação permite compreender, com mais clareza, a intenção contida nas imagens. Assim, partir das realidades pessoais de cada estudante e do professor envolvidos no processo tornaria essa ideia mais clara e acessível.

O professor, nessa proposta, conduziria as ponderações e os diálogos, compartilhando, durante o processo, as decisões e os conhecimentos adquiridos pela turma. Com a mediação do educador, os alunos poderiam escolher uma ou duas fotos de algum fotógrafo reconhecido a fim de explorarem a imagem e seus sentidos e, além disso, desenvolveriam a sensibilidade em relação ao fazer artístico.

Essa seria uma boa oportunidade para entender, por exemplo, alguns momentos histórico-políticos sociais de um país ou de uma região, que servissem de pressuposto para as fotos, em que se analisaria também o envolvimento do artista com esse contexto. Como, por exemplo, as fotografias de Sebastião Salgado, que sempre fotografa em preto e branco. Para ele, a ausência de cor significa que o foco está na nitidez da situação, do momento e do contexto

retratados.

Visitando a Serra Pelada, no estado do Pará, (figura 22), assim ele se expressou: “Levados pelos ventos do sonho e da liberdade: assim os homens chegaram à Serra Pelada. Ninguém foi levado à força, mas uma vez lá todos se tornaram escravos da possibilidade da fortuna e da necessidade de suportar, sobreviver” (SALGADO, 1996, p. 15). Esta e outras imagens do premiado fotógrafo brasileiro podem constituir uma oportunidade para uma reflexão sobre a condição humana, mais especificamente a de muitos trabalhadores deserdados do mundo, segundo expressão desse artista.

Um dos registros fotográficos mais marcantes do brasileiro foi feito na década de 1980, na exploração de ouro no Garimpo Serra Pelada. Situado no município de Curionópolis, no estado do Pará, Serra Pelada era até então o maior garimpo a céu aberto do mundo. No auge da exploração, estima-se que havia mais de 80 mil garimpeiros vindos de todos os estados brasileiros trabalhando no local. Muitos registros foram feitos em Serra Pelada, mas nenhum teve tanto destaque no Brasil e no exterior como os de Sebastião Salgado.

Figura 22 - Sebastião Salgado, O garimpo em Serra Pelada.



Fonte: O garimpo de ouro de Serra Pelada de Sebastião Salgado, 2013.

A partir daí, haveria um conseqüente intercâmbio com outras disciplinas como a geografia, a história, a sociologia, a antropologia, entre outras, e a possível oportunidade de uma reflexão sobre a fotografia como arte no processo educativo, no sentido de formar opiniões; expor realidades e apontar caminhos. Podemos dizer que assim, teremos a interdisciplinaridade.

Convém ressaltar que as sugestões de atividades aqui apresentadas não visam à imposição de estratégias. Queremos, com esses exemplos, encaminhar o texto para que fiquem claras as nossas concepções ao elaborar esta proposta. Levamos em consideração que ações diferentes podem ser sugeridas pela turma e que os alunos, em grande parte, têm acesso a mídias, onde buscam o conteúdo em estudo. Cabe, no entanto, ao grupo, orientado pelo professor, fazer escolhas e tomar decisões quanto ao que seria viável e coerente com a proposta de trabalho. Temos, igualmente, a consciência de que sugerir tarefas que despertem e cultivem a sensibilidade é uma necessidade urgente na educação escolar.

Almejamos favorecer o reconhecimento do saber sensível, oportunizando o desenvolvimento da sensibilidade por meio da arte fotográfica. Embora reconheçamos que ainda há, em nossas escolas, o predomínio da concepção tradicional de educação, a democratização do ensino, ao longo da história, demonstra que é possível a contribuição da educação para mudanças. Cabe ao professor estimular o educando, pondo em prática a educação do sensível e nada mais oportuno do que a arte para promover tais conquistas.

Ademais, seria relevante para os alunos considerarem a sua realidade mais próxima ou distante, a fim de explorá-la em sua constituição e desdobramentos, bem como defrontar-se com as possíveis necessidades e carências. A esse respeito poderiam percorrer, por exemplo, a própria escola e suas imediações, tirar fotografias e produzir um álbum, ou até mesmo pastas digitais com imagens fotográficas que representasse as suas impressões, sensações, emoções e sentimentos. Essa prática permitiria ao professor e aos alunos uma oportunidade de clarear a sua visão do cotidiano e de si mesmos como parte dessa realidade específica. Assim, poderão surgir novas ideias e, destas, trabalhos individuais ou em conjunto.

Pensamos, ainda, que a sensibilização para a utilização da arte fotográfica começa com o despertar do sentir. O êxito da proposta depende da intimidade com os sentidos do corpo e com os materiais que são utilizados, além de liberdade de pensamento para ousar e transitar no mundo das ideias.

Na situação analisada, o aluno é convidado a exercitar-se na prática de ver, observar, ouvir, tocar, enfim, desenvolver uma forma de intimidade consigo mesmo, com os ambientes e materiais. Podemos, para isso, acolher os alunos com dinâmicas e brincadeiras, de preferência

ao ar livre, a fim de propiciar uma sensibilização para a arte fotográfica; aguçar os sentidos e despertar a sensibilidade por meio de atividades que explorem o tato, paladar, audição, olfato e visão; levar os alunos a perceber que as coisas podem ser vistas e percebidas de diversas maneiras. O sucesso dessa e das outras etapas depende da sensibilização feita e é importante para que se criem afetividade, respeito e aceitação.

As novas concepções sobre a arte fotográfica deram a ela um lugar no processo de formação do aluno. A concepção tecnicista cede lugar a uma compreensão mais profunda e ampla do papel da Arte - em nossa proposta, a arte fotográfica - na educação escolar. Além do mais, os estudantes precisam desenvolver a sua capacidade para ver imagens fotográficas e interpretá-las de diversos pontos de vista. Assim, cabe ao educador ensinar-lhes que as informações que captamos através dos olhos são interpretadas pelo cérebro, pois as fotografias são tiradas pelos fotógrafos, e não por suas máquinas.

Pensamos que os alunos precisam ser incentivados a ampliar as possibilidades de percepção da realidade, compreendendo a fotografia como forma artística de registro de sentimentos e ideias; bem como desenvolver a capacidade de leitura crítica da linguagem fotográfica.

Figura 23 - Henri Cartier-Bresson, China, 1950.



Fonte: Photography of China.

Essa imagem de Henri Cartier-Bresson (figura 23) pode constituir um grande estímulo para uma reflexão sobre diferentes culturas, concepções de educação, projetos sociais, a partir desse recorte da China divulgado por meio das lentes do fotógrafo conhecido por seu conceito de ‘momento decisivo’, que aspira a registrar um instante preciso, o instantâneo, o intuitivo.

Como outro exemplo, apresentamos aqui um tema que destacamos no século XXI, “A qualidade de vida no campo”, o qual pode ser discutido a partir da análise de fotografias. O educador iniciará a sua aula, sondando os conhecimentos já existentes sobre o assunto em questão, a fim de integrar as experiências dos alunos à aula, e ajudá-los em suas dúvidas. Ele poderá perguntar sobre o que eles entendem por qualidade de vida e ouvir as respostas, só interferindo quando for solicitado. Em seguida apresentará uma questão central para despertar a reflexão: ‘Existe qualidade de vida no campo na modernidade?’ Depois de ouvir as respostas de cada aluno, comunicará a todos que fará a apresentação de algumas fotografias e pedirá a eles que observem as imagens detalhadamente. Apresentamos a figura 24 como exemplo de imagem que pode ser utilizada nessa temática, sobre a vida no campo na modernidade.

Figura 24 - Marcelo, *Cuando el sol pierde su bravura*, 2017.



Fonte: Fotografe.

Com grande sensibilidade, o fotógrafo argentino Verkuyl Victor Marcelo retratou esta cena, premiada no New Holland de Fotorjornalismo no ano de 2017. Assim, poderá ser discutido entre os alunos, sendo mediados pelo educador que, neste exemplo da figura 24 com o tema - vida no campo na modernidade - e assim, proporcionando uma visão de mundo e de ensino por meio de imagem.

Uma etapa relevante pode suceder a esta: é a de solicitar que os alunos pesquisem na internet, ou em fotografias de acervo familiar, outras imagens fotográficas da mesma natureza. Muitos aspectos poderão ser discutidos: condições de trabalho, relações familiares, expectativas, condições de vida, políticas de assistência rural, transporte, entre outros.

Encerrando este capítulo, gostaríamos de fazer referência a um personagem do autor João Guimarães Rosa em sua novela *Manuelzão e Miguilim*. Em uma passagem belíssima da literatura brasileira, o menino Miguilim recebe a visita de um médico que percebe a deficiência visual da criança e coloca os seus óculos no rosto de Miguilim, que passa a enxergar as pequenas coisas com nitidez.

Eis a passagem:

O senhor perguntava à Mãe muitas coisas do Miguilim. Depois perguntava a ele mesmo: '- Miguilim, espia daí: quantos dedos da minha mão você está enxergando? E agora?'

Miguilim espremia os olhos. Drelina e a Chica riam. Tomezinho tinha ido se esconder.

- Este nosso rapazinho tem a vista curta. Espera aí, Miguilim...E o senhor tirava os óculos e punha-os em Miguilim, com todo o jeito.

-Olha, agora!

Miguilim olhou. Nem podia acreditar! Tudo era uma claridade, tudo novo e lindo e diferente, as coisas, as árvores, as caras das pessoas. Via os grãos de areia, a pele da terra, as pedrinhas menores, as formiguinhas passeando no chão de uma distância. E tonteava. Aqui, ali, meu Deus, tanta coisa, tudo... O senhor tinha retirado dele os óculos, e Miguilim ainda apontava, falava, contava tudo como era, como tinha visto. Mãe esteve assim assustada; mas o senhor dizia que aquilo era do modo mesmo, só que Miguilim também carecia de usar óculos, dali por diante. [...] Coração de Miguilim batia descompassado [...] (ROSA, 2001, p.81)

Esse fragmento de texto leva-nos a refletir sobre a necessidade de mudarmos os nossos olhares sobre as práticas do ensino. Nesse aspecto, ser-nos-ia impossível propor um modo de utilização interdisciplinar da arte fotográfica na educação escolar, sem que houvésemos passado da visão técnica do ato fotográfico para uma perspectiva mais sensível e humanizada. Foi preciso revisar o nosso próprio fazer e pensar, a fim de que se desencadeassem mudanças de atitude e reaprendêssemos a olhar a fotografia como inspiração de transformações em nossos

propósitos educacionais e em nossas práticas.

Portanto, se nós professores formos ao encontro de novos saberes e percepções, as nossas propostas poderão inovar a prática na sala de aula. Não porque pretendemos uma resposta definitiva para nossas inquietações, mas porque teremos aprendido a enxergar as minúcias do caminho do sentido das imagens na educação da sensibilidade e o valor de percorrê-lo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho iniciou-se da vontade de aprofundar os nossos conhecimentos sobre fotografia a fim de fundamentar nossa prática escolar no ensino superior. Todavia não podíamos prever que a procura por respostas levar-nos-ia a outras indagações, reflexões, questionamentos, revisões e reconstruções. Em virtude disso, revisitamos várias fontes de conhecimento, tais como a filosofia, a sociologia, a arte e a educação, a história; entendendo, assim, que a produção e evolução do conhecimento humano é o resultado das inter-relações no modo de pensar, criar e transmitir saberes em um dado tempo e lugar, quer entre indivíduos, grupos sociais ou nações. Nesse sentido, dirigimos nossos esforços ao estudo de referenciais teóricos que nos orientassem a responder às questões primordiais: qual o sentido da imagem fotográfica e como a mesma contribui para o processo educativo?

Considerando-se a natureza interdisciplinar dessa abordagem científica e educacional, foi importante conhecer, mesmo que minimamente, o que pensam os teóricos, a fim de embasar as descrições sobre o sentido da fotografia, da arte fotográfica, da análise de imagens e do uso de fotografias na educação escolar. Com esse propósito, buscamos, na autora Ivani Fazenda, a compreensão do diálogo interdisciplinar como condição imprescindível da interdisciplinaridade. Essa abertura ao outro e o respeito ao seu pensamento fundamentaram nossa busca de integração de valores e conhecimentos no âmbito da educação, além de contribuírem para o entendimento de práticas pedagógicas com a fotografia.

O primeiro passo, para compreender a contribuição da arte fotográfica no processo educativo, foi adentrarmos os conceitos do ato fotográfico e da arte fotográfica na perspectiva de alguns estudiosos e pensadores. Roland Barthes, escritor, crítico literário, semiólogo e filósofo, possibilitou uma análise embasada da fotografia como signo de uma linguagem singular, investigando a fotografia artística nas suas relações com o real e com a evocação do passado. Para Barthes, o que o raio luminoso do ato fotográfico comprova é que aquilo que se registrou sobre a chapa metálica realmente estava lá; no entanto, não se trata apenas de recordar, mas de uma relação comparada à morte de um passado e seus efeitos sobre a pessoa que é/foi fotografada, sobre o espectador e sobre o fotógrafo. Do ponto de vista da autora Susan Sontag, escritora, crítica de arte e ativista americana, apreendemos uma perspectiva contundente sobre a utilização da fotografia como instrumento revelador das fraquezas da humanidade. Ela põe às claras como a fotografia é pensada, utilizada e com que intenção, isso despertou a nossa consciência para uma leitura mais crítica dos efeitos da arte fotográfica em uma sociedade

produtora e consumidora de imagens. José de Souza Martins apresentou-nos a fotografia do ponto de vista da sociologia numa linguagem clara, que valorizou as crenças e as tradições populares.

Com esse sociólogo, aprendemos que é preciso mais que uma foto para compreender o que uma foto contém, o que se justifica nas diversas possibilidades de leitura sociológica e antropológica de imagens fotográficas escolhidas por ele em seus estudos. Finalmente, para Philippe Dubois, uma foto não pode prescindir do seu contexto. Além disso, a análise de seu trabalho apresentou-nos a invenção da fotografia como revolucionária e renovadora de práticas artísticas variadas. Pautar nossas descobertas em diferentes concepções favoreceu-nos no sentido de assegurar embasamento para prosseguirmos a pesquisa.

Todo esse processo para compreensão da fotografia como arte se consolidou nas nossas averiguações sobre o movimento pictorialista iniciado no século XIX. Tal atividade, que promovia intervenções artísticas na foto, foi importante não apenas pelas discussões academicistas que possibilitou, mas também pela inserção definitiva da fotografia na categoria de arte. Certamente as contribuições do pictorialismo vão desde o desenvolvimento de novos materiais e aperfeiçoamento de técnicas fotográficas até a promoção da fotografia como forma de expressão artística, no entanto o fator mais relevante, em consonância com o nosso propósito, foi ampliar o campo de reflexão sobre o sentido da imagem fotográfica na educação.

Paulatinamente, fomos alcançando os objetivos propostos; entretanto, o enfoque no processo educativo seria o alvo de nossos esforços para garantir a compreensão da essência de nossa questão diretriz. Nesse sentido, o nosso próximo passo não poderia prescindir de um estudo, embora breve, sobre concepções pedagógicas, e tal exame teve como aporte o autor Dermeval Saviani em suas análises sobre a história da educação brasileira. Ao classificar as concepções pedagógicas em duas grandes tendências, ele as caracteriza segundo à a tendência que adotam de priorizar a teoria, o “como ensinar” ou a prática, o “como aprender”. Esta encerraria as concepções da Escola Nova, enquanto aquela incluiria as concepções tradicionais (das escolas leiga e cristã). Além disso, a teoria de Saviani embasaria nossa análise de concepções de educação percebidas em fotografias sobre o ato educativo e as instituições escolares.

Ao longo da história, o homem seguiu movido por seu interesse em entender a própria existência e o mundo, isso se evidenciou na história em todos os períodos e foi registrado pela filosofia, antropologia e artes, entre outras fontes de conhecimento. Todas as sociedades deixaram, mesmo que sem intenção, marcas ou pistas do seu modo de pensar, viver e criar.

Assim, seguimos sempre lançando olhares e gravando as nossas impressões por meio de diferentes códigos. A educação, nesse contexto, mudou e provocou mudanças significativas em relação à religião, à política, às artes e às relações sociais e, para interpretar tais mudanças, diversos pensadores, filósofos da educação, professores, pedagogos e artistas dedicaram-se à produção de obras em linguagens várias. No segundo capítulo da nossa pesquisa, apresentamos fotógrafos como Sebastião Salgado, Dorothea Lange, Steve McCurry, Robert Doisneau e Henri Cartier-Bresson, os quais nos oferecem imagens que nos possibilitam refletir a partir de concepções pedagógicas de educação, assim como questões éticas, sociais, econômicas, sociais, históricas e culturais. Ao longo da análise descritiva das fotos, fomos ampliando nosso entendimento sobre a maneira de ser e viver dos artistas; sobre sua visão peculiar da realidade fotografada e como seu estilo e posição ideológica determinavam as escolhas, evidenciando a sensibilidade, as emoções, a visão de mundo e o projeto de sociedade de cada um deles.

Durante a pesquisa, tivemos, ainda, a oportunidade de assistir à mostra do grande mestre da arte fotográfica, o pintor francês que se converteu à fotografia, Henri Cartier-Bresson (1908-2004), no Centro Cultural FIESP Ruth Cardoso, em São Paulo: Essa visita teve grande relevância para ver de perto a sensibilidade e a arte de um renomado fotógrafo. Observamos que esse artista nos deixou o legado de um olhar aprofundado sobre a condição humana, tão lindamente representada em suas fotos.

A construção do diálogo entre a educação e as produções fotográficas não pretendeu responder ou encontrar certezas, mas permitir novas perguntas e descobrir caminhos. A reflexão sobre concepções de educação nas fotos confirma a possibilidade de utilização da linguagem fotográfica para comunicar experiências e percepções das pessoas sobre si mesmas e sobre o mundo. Há, portanto, nessa relação, não só a constatação do papel de instrumento de informação e conhecimento da imagem fotográfica, mas ainda o de revelar a realidade.

Se a arte fotográfica contribui para a apreensão do mundo, ela o faz tanto por meio dos significados implícitos nas formas de se expressar do fotógrafo, quanto pelos sentidos que provoca na receptividade do espectador. Como professores, nós nos perguntávamos se, de fato, estaríamos contribuindo para melhorar a capacidade de discernir entre o que se percebe e aquilo que está representado nas fotografias. O que os alunos viam interferia de algum modo no aluno - sujeito, que lê o mundo e o vivencia? A educação tradicional predominante havia conduzido a noção de educar de tal forma que nós havíamos acostumado a priorizar o conteúdo em detrimento da capacidade de sentir.

Como, então, poderíamos educar a sensibilidade? Nossas investigações nos levaram a

João Francisco Duarte Júnior e às suas considerações sobre a educação do sensível a fim de compreendermos as ideias da educação da sensibilidade. Duarte Jr. explora a tese do equilíbrio entre o raciocínio lógico e os aspectos estéticos e sensíveis do saber, tendo em vista que aquilo que não atinge à sensibilidade, não produz emoções, portanto, não deflagra mudanças no modo de pensar, nem de agir. Nesse ponto da nossa pesquisa, já tínhamos entendido que a arte fotográfica poderia contribuir para o processo educativo, mas queríamos compreender mais sobre o ‘como’.

Para este fim, partimos da leitura de textos que apresentavam propostas vivenciadas com a fotografia por educadores contemporâneos. A prática pedagógica do professor Hylio Lagana Fernandes: *A fotografia como mediadora subversiva na produção do conhecimento* traz a experiência de Fernandes com jovens estudantes de um curso noturno, em que principiou o uso de fotografias nas aulas para torná-las mais atraentes. Com o tempo e novas possibilidades, o professor começou a produzir fotos, que foram usadas em oficinas de formação de professores, para leitura e interpretação das imagens fotográficas. Identificamos imediatamente a relação entre a prática de Fernandes, em que a fotografia atuou como agente, nos conteúdos explorados e nas concepções de aulas embasadas no diálogo, com excelente resultado alcançado e as nossas expectativas por respostas. Desse modo, tivemos como base a fotografia de forma a contribuir para a educação da sensibilidade, pois ela nos faz refletir sobre o que vemos na imagem.

Uma outra vivência analisada foi a prática do jornalista e professor Ricardo Casarini Muzy (2012): *“Através das Lentes: a fotografia como instrumento educativo e elemento de construção do sujeito”* muzy, em que apresenta possibilidades do uso da fotografia como instrumento em processos educativos de crianças e jovens. Em seu trabalho com a educação popular, Muzy partiu da capacitação dos alunos para a produção de fotos, a fim de promover os sujeitos que sempre estiveram marginalizados na escola ou na vida. A proposta engajada do uso da fotografia tinha não só a finalidade de proporcionar conhecimento técnico e teórico sobre sua produção, mas também de sensibilizar as turmas para uma visão da fotografia como manifestação de escolhas emocionalmente associadas à realidade em que se inseriam.

O nosso processo de produção de uma proposta de trabalho interdisciplinar na escola, tendo a fotografia como eixo, foi o resultado de tudo o que passamos a considerar relevante no ato educativo. Contudo, foi especialmente essencial a sugestão de construção conjunta e dialogal das aulas, envolvendo professor e alunos; pois nada pode ser mais válido que as experiências que nos tornam mais humanos. Na prática que propusemos, o diálogo se dá por meio de textos orais que se interligam por fotos, o que representa, de certa forma, a nossa

maneira de perscrutar o mundo: com olhares, lentes, fotos e palavras. Seguimos respondendo aos objetivos propostos, cada qual a sua hora: ora sobre fotografia, ora sobre arte, ora sobre educação e, finalmente sobre: Como a arte fotográfica contribui para o processo educativo? A resposta está no processo; eduquemo-nos, portanto, para poder educar. A técnica da captura da imagem revolucionou o mundo e a nossa maneira de vermos a nós mesmos e ao outro, mas os questionamentos da alma humana nunca terminam.

Essa reflexão sobre a trajetória de construção da pesquisa, que originou esta dissertação, originou-se da necessidade de meditar sobre o conhecimento construído. É o momento da pausa acadêmica.

O trabalho interdisciplinar na escola, tendo a fotografia como eixo, foi o resultado de tudo o que passamos a considerar relevante no ato educativo. Contudo, foi especialmente essencial a sugestão de construção conjunta e dialogal das aulas, envolvendo professor e alunos.

Nesta dissertação, utilizamos, em sua maioria, sob o olhar de fotógrafos renomados, fotografias com a representação de práticas escolares influenciadas pela concepção de ensino tradicional, visto que retratam os alunos como ouvintes, a centralidade no professor como o que ensina, a distribuição espacial de alunos e carteiras, além da postura dos estudantes em contexto de disciplina expressa na permissão para falar ou participar das aulas.

Observamos, igualmente, o caráter de denúncia da precariedade da infraestrutura escolar em muitos países, nos quais crianças ainda vivenciam os primitivos recursos do século XIX, sem acesso à tecnologia sofisticada que outras terão, mostrando os não incluídos na modernidade.

Pensamos que a relevância de trabalhos como este, está no fato de a fotografia oportunizar o ato de pensar sobre o mundo, sua história e a condição humana; a possibilidade de se emocionar na observação da beleza e a condição de estimular a sensibilidade nas inúmeras leituras das imagens. A fotografia é linguagem e, para ser decifrada, depende da assimilação de informações que vão sendo oferecidas por trabalhos de pesquisa como o nosso, a fim de que alunos e professores possam observar proveitosamente a arte fotográfica e construir novos conceitos. É importante, além de tudo, saber compreender, acatar ou refutar um pensamento sobre uma imagem e isso se torna mais fácil quando podemos contar uma maneira embasada e segura de exame da arte fotográfica.

A construção do diálogo entre a educação e as produções fotográficas não pretendeu responder ou encontrar certezas, mas permitir novas perguntas e descobrir caminhos. Um próximo passo que vislumbramos é o de uma pesquisa mais aprofundada sobre a percepção dos

alunos à utilização das imagens fotográficas em sala de aula. Outro desdobramento pode ser realizado por meio de observações e narrativas junto a artistas-fotógrafos e professores que incorporam a experiência da imagem na educação escolar a as possibilidades de um trabalho interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

ABDALA, Rachel Duarte. A fotografia como fonte para a História da Educação: dimensões, possibilidades e obstáculos dos arquivos escolares. **Revista Educação e Cidadania**, v. 12, n. 1, p. 31-46, 2013.

ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha; AIDAR, Maria Aura Marques; PEREIRA, Elton Antônio Alves. A produção acadêmica sobre professores(as) no programa de pós-graduação em educação da Universidade de Uberaba (2003–2014). In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins de Oliveira; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas (Orgs). **A pesquisa sobre professores(as) no Centro-Oeste: dimensões teóricas e metodológicas**. Goiânia: Editora IFG, 2017. Disponível em: <http://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/view/23/19/66-3> Acesso em 28 nov 2017.

ASSOULINE, Pierre. **Henri Cartier Bresson: o olhar do século**. Porto Alegre: L&PM, 2014.

BARTHES, Roland. **La Chambre claire: note sur la photographie**. Paris: Gallimard: Le Seuil, 1980.

_____. **Retórica de la imagen**. Lo obvio y lo obtuso. Barcelona: Paidós, 1995. Disponível em: <https://semioticads.files.wordpress.com/2016/09/barthes-roland-retorica-de-la-imagen-lo-obvio-y-lo-obtuso.pdf> Acesso em 20 nov. 2017.

_____. **A câmara clara**. Nota sobre a fotografia. Tradução de. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

CARTIER-BRESSON, Henri. **China, 1950**. Photography of China. Disponível em: <http://photographyofchina.com/blog/henri-cartier-bresson> Acesso em 29 jan. 2018.

COSTA, Helouise; SILVA, Renato Rodrigues da. **A fotografia moderna no Brasil**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DOISNEAU, Robert. **Les tabliers de la rue de Rivoli, Paris**, 1978. Crianças em excursão escolar, Paris. Atelier Robert Doisneau. Portfólios. Disponível em: <https://www.robert-doisneau.com/en/portfolios/474,enfants.htm> Acesso em 15 nov. 2017.

_____. **L'information scolaire**, 1956. Artvalue.com. Disponível em: <http://www.artvalue.com/auctionresult--doisneau-robert-1912-1994-fran-l-information-scolaire-2073803.htm> Acesso em: 29 jan. 2018.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Tradução Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1993. (Série Ofício de Arte e Forma).

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

FERNANDES, Hylio Lagana. **A fotografia como mediadora subversiva na produção do conhecimento**. 2005. Trabalho apresentado como Tese de Doutorado na UNICAMP. 2005. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252892>. Acesso em 08 jul 2017.

HAAS, Celia Maria. Trabalho apresentado no INTERNATIONAL STUDIES ON LAW AND EDUCATION. CEMOrOc - Feusp / IJI- Universidade do Porto. **A Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica**. 8 mai-ago 2011.

HERZOG, Catia Silva. **O Pictorialismo e a fotografia brasileira**. Trabalho apresentado com Anais Eletrônico do II Seminário Internacional em Memória Social. Rio de Janeiro, PPGMS/Unirio, 16-18, março, 2016. ISSN: 2448-1114 Disponível em: <http://seminariosmemoriasocial.pro.br/wp-content/uploads/2016/03/C018-CATIA-HERZOG-normalizado.pdf> Acesso em 05 abr 2017.

HUYNH, Nick Ut Cong. **The terror of war**. The girl with 9-year-old Phan Thi Kim Phuc. On June 8, 1972. 1 fotografia P&B. Disponível em: <http://100photos.time.com/photos/nick-ut-terror-war> Acesso em 26 abr 2017.

LORCA, German. **Irmã de caridade**. 1954. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Verbete da Enciclopédia Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra20348/irma-de-caridade> Acesso em: 16 de Nov. 2017.

MARTINS, José de Souza. **A imagem incomum: a fotografia dos atos de fé no Brasil**. Trabalho apresentado no Symposium on popular religion and visual culture in Brazil, organizado pelo Centre for Brazilian Studies e pelo Pitt Rivers Museum, da Universidade de Oxford (Inglaterra), no Ashmolean Museum, em 1º de fevereiro de 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142002000200015 Acesso em 26 abr 2017.

_____. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

McCURRY, Steve. **Escola pra meninas**. Peshawar, Paquistão. Altura: 1800 pixels. Largura: 1206 pixels. 300 dpi. RGB. 342 KB. Formato JPEG. Disponível em: <https://i.pinimg.com/originals/32/da/77/32da77617de631098e80d3d7e35384c4.jpg> Acesso em 16 out 2017.

_____. **Sala de aula no Peru**. Altura: 1200 pixels. Largura: 1800 pixels. 300 dpi. RGB. 1,43MB. Formato JPEG. Disponível em: <http://thephotosociety.org/just-write/> Acesso em 16 out 2017.

MELLO, Maria Teresa Bandeira de. **Arte e fotografia: o movimento pictorialista no Brasil**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1988.

MUZY, Ricardo. **Através das lentes: a fotografia como instrumento educativo e elemento de construção dos sujeitos.** 2012, 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

Disponível em

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103443/317401.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 30 jul 2017.

OLIVEIRA, Erivam Morais de. **Fotojornalismo: uma viagem entre o analógico e o digital.** São Paulo: Cengage Learning, 2009.

REJLANDER, Oscar. **The two ways of life.** (1857). Altura: 980 pixels. Largura: 489 pixels. 96,4 KB. Formato JPEG. Disponível em:

http://www.edinphoto.org.uk/3/3_pss_exhibitors_rejlander.htm Acesso em 20 out. 2017.

ROSA, João Guimarães. **Manuelzão e Miguilim.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. (Corpo de Baile. Coleção Guimarães Rosa. Edição comemorativa).

SALGADO, Sebastião. **Trabalhadores: uma arqueologia da era industrial.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____; BUARQUE, Christovam. **O Berço da desigualdade.** Brasília, DF: UNESCO, Instituto Sangari, 2005.

_____; _____. Somália, Escola corânica, 2001. **Meninos e professor sozinhos na aula e no mundo.** Disponível em: <http://boganika.blogspot.com.br/2016/04/fotos-sebastiao-salgado-e-texto-do-ex.html>. Acesso em 20 jan. 2018.

_____. **África.** Colônia: Taschen, 2007.

_____. **Da minha terra à Terra.** São Paulo: Paralela, 2014.

_____. **O garimpo em Serra Pelada.** Disponível em:

<https://tecnicoemineracao.com.br/serra-pelada-de-sebastiao-salgado/>. Acesso em 23 out. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.**

Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, SP, 2005.

Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html Acesso em 10 jul 2017.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia.** Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. Os sentidos e a experiência: professores, alunos e métodos de ensino. In: SAVIANI, Dermeval et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil.**

Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VERKUYL, Victor Marcelo, **Cuando el sol pierde su bravura**, 2017. Disponível em: <http://fotografamelhor.com.br/wp-content/uploads/2017/04/1o-lugar-aficionado-m%C3%A1quinas-foto-128-Verkuyl-Victor-Marcelo-Cuando-el-sol-pierde-su-bravura.jpg> Acesso em 30 out 2017.

WESTON, Edward. **Cabbage leaf**, 1931. Obvious. Altura: 19.05 cm, largura: 23.97 cm. Fotografia. Formato JPEG. Collection SFMOMA. Albert M. Bender Collection. Disponível em: <https://www.sfmoma.org/artwork/62.1169> Acesso em 10 ago 2017.