



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

HUMBERTO DERCI CAPAI

FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS VISÍVEIS E INVISÍVEIS

Rio de Janeiro

2020

HUMBERTO DERCI CAPAI

FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS VISÍVEIS E INVISÍVEIS

Tese de doutorado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal, do Estado do Rio de Janeiro, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação sob a orientação da Prof^a Dr^a Guaracira Gouvêa.

Rio de Janeiro

2020

Catálogo informatizada pelo autor

Derci Capai, Humberto

D 236 Fotografia na Educação: diálogos visíveis e invisíveis / Humberto Derci Capai. -- Rio de Janeiro, 2020.

181 f

Orientadora: Guaracira Gouvêa.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação. 2. Fotografia. 3. Diálogo. 4. Paulo Freire. 5. Emancipação. I. Gouvêa, Guaracira, orient. II. Título



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Humberto Derci Capai

FOTOGRAFIA NA EDUCAÇÃO: DIÁLOGOS VISÍVEIS E INVISÍVEIS

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 23/10/2020

Em conformidade com a Resolução nº 5.257 de 25/03/2020 e a Ordem de Serviço PROPGPI nº 3 de 02/07/2020, esta ata vai somente por mim assinada, atestando que a defesa ocorreu com a participação dos componentes abaixo listados.

In Memoriam

Prof^a. Dr^a. Guaracira Gouvêa de Sousa

(orientadora)

Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Delgado Machado

(coorientadora)

Prof^a Dr^a Carmem Sanchez Sampaio

(avaliadora interna)

Prof^a Dr^a Lúcia Helena Pralon de Souza

(avaliadora interna)

Prof^a Dr^a Isabel Gomes Rodrigues Martins

(avaliadora externa)

Prof. Dr. Robson Loureiro

(avaliador externo)



Foto 0 – Estrelas anunciadoras da rotação da Terra. ©Humberto Capai

À Guaracira Gouvêa

Amiga e companheira de caminhadas desde 1976 no ensino médio, no mestrado no IESAE e em trabalhos conjuntos intensificados desde 2016, quando, munida da coragem, do desejo de construir juntos e da amorosidade de sempre, se tornou minha orientadora nesta tese.

Saiba, querida Guará, que seus olhinhos brilhantes, que agora cintilam junto com as estrelas, continuarão a me iluminar.

Seguiremos juntos. Obrigado por tudo que me trouxe.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais professores, Humberto Capai e Lucy Derci Capai, que desde cedo me ensinaram que educação, respeito e amor caminham juntos;

às minhas filhas, Maria Ribeiro Capai e Eliza Ribeiro Capai, pela cumplicidade e amorosidade presentes no rastro que continuamos a escrever pela vida com alegria, afeto e solidariedade. Obrigado à Maria pela arte da dedicatória e à Eliza pelas contribuições ao roteiro dos audiovisuais desta tese.

à Maria Célia Chaves Ribeiro, pelo estímulo às minhas primeiras criações em 2D na Fotografia, e pela cumplicidade constante nas composições em 3D mais lindas de que participei: as nossas filhas;

à Scheila Silva Rasch, pelo companheirismo, incentivo e pela paciência que durante nossa vida conjugal, conviveu com outros amores meus, a Fotografia e a Educação. Sempre serei grato pela ajuda na ampliação de tudo o que ousamos juntos e pela demonstração do quanto a amorosidade e o companheirismo podem se enriquecer em diferentes formas de relação. E muitíssimo obrigado pela perseverança e dedicação no apoio à lavra desta tese;

aos educadores André Valente, José Arrabal, Luiz Fernando Chaves Ramos e Marcelo Sá Correa, irmãos com que a vida me presenteou, e que continuam a me ensinar o que é a amizade;

ao Rogério Drago, querido ex-aluno e orientador no mestrado, pelo estímulo ao retorno à produção acadêmica e pela presença nesta produção. e que essa produção;

ao Rogério Medeiros, que me convocou e inspirou à fotografia profissional, por tudo que me ensinou e, sobretudo, pelo tanto que me ajudou a enxergar os diferentes saberes fora das instituições educacionais;

ao Renato Pacheco e ao Luiz Guilherme Santos Neves, pelo estímulo ao principiante fotógrafo, e pela humildade e solidariedade dos autênticos Mestres, que consolidaram a amizade e a parceria que, também literalmente, imprimiram 13 livros;

ao André Alves, por ter, durante sua criação, permitido que criássemos uma amizade e uma solidariedade de décadas;

ao amigo e professor Laércio Ferraciolli, pela parceria presente em nossas trajetórias na Fotografia e na academia;

ao Ítalo Campos, literato e amante das artes que, como psicanalista – inclusive meu – traz suas paixões para impulsionar a vida e as diversas criações que ela permite.

aos meus colegas do Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE), da Universidade Federal do Espírito Santo, pelo estímulo e confiança ao permitirem meu afastamento para o doutorado;

aos membros da banca, Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Lúcia Helena Pralon de Souza, Isabel Gomes Rodrigues Martins e Robson Loureiro pela contribuição na pesquisa. À professora Maria Auxiliadora Delgado Machado pela disposição de presidir a banca e por tudo que me trouxe ao longo de todo o curso. Obrigado por poder compartilhar este momento da minha vida com vocês;

aos colegas da turma de doutorado em Educação de 2016, por todas as trocas e alegrias com que me presentearam;

à amiga e colega do Centro de Educação - UFES, Silvana Venturim, pela enorme contribuição e atualização em pesquisa bibliográfica através de novas tecnologias ligadas à Biblioteconomia;

à equipe da Biblioteca Central da UFES, com especial e amoroso destaque para Vanilza Freitas e Eliz Grigório;

ao nosso grupo de pesquisa *Educação, discurso e mídia* pela intensa contribuição com conteúdos, críticas e respeito, inclusive na última roda de conversa;

à Adriana Maria Assumpção que de colega de turma e de grupo de pesquisa se transforma em amiga generosa e disponível em todo o nosso percurso;

Ao Grupo de Estudos em Educação Ambiental *desde el Sur* (GEASur) pelo afetuoso acolhimento e enormes contribuições que me trouxeram. O mesmo ao seu

coordenador Celso Sanches e à Bárbara Pelacani, pelas longas e prazerosas conversas em torno da fotografia e de tantas outras temáticas;

à Anne Kassiadou Menezes, guerreira capaz de transformar o fazer acadêmico em ato de amor e de compartilhamentos. Obrigado Anne por me ofertar sua amizade e gerar ambiente para futuras parcerias;

à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, pela oportunidade e pelo auxílio financeiro para o desenvolvimento desta pesquisa;

ao Herbert Farias, pela paciente e solidária revisão dos textos;

e aos milhares de alunos que, ao longo de 46 anos de magistério, foram teares incessantes na tessitura deste trabalho.

Já se disse que ‘o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, mas quem não sabe fotografar’. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não será pior que um analfabeto?

Walter Benjamin, 1936.

RESUMO

Quarenta anos de um saber-fazer e de um fazer-saber ligados à Educação e à Fotografia, dentro e fora das escolas, numa perspectiva dialógica, sedimentam este trabalho que investiga os diálogos visíveis e invisíveis *na, com e através* da Fotografia na Educação. Tal investigação traz a fotografia e seus desdobramentos – exposições e audiovisuais, dentre outros – nas diversas acepções (linguagem, técnica, artefato e arte) para dentro do fenômeno educacional. Problematisa a fotografia em suas diversas etapas – pré-produção (concepções, roteiros), produção (equipamentos, técnicas e locações) e pós-produção (tratamento, programação visual e edição), tendo em vista as potencialidades educacionais do avanço tecnológico. Nutre-se teoricamente de diversos pensadores que contribuem para as experiências fotográficas ligadas à Ciência, à técnica e à Educação e travam um debate em torno da dialogicidade emancipatória. Utiliza a pesquisa qualitativa participante por meio de oficinas com grupos multidisciplinares constituídos de alunos licenciandos, mestres e doutores. As oficinas, em número de cinco, foram oferecidas da VI, à IX edições da Semana de Educação Tânia Mara Tavares da Silva, da UNIRIO, ou seja, entre 2016 e 2019, e para um grupo de professores e pesquisadores em Educação, em 2019. A oferta de inscrições era aberta e constou na programação das semanas, para quem se interessasse, sem nenhum critério de exclusão. As oficinas se chamaram *Os fenômenos da fotografia e as fotografias dos fenômenos*. Sob a inspiração de Paulo Freire, provocam e discutem o que significam na educação, no ensino e na fotografia as interações com os fenômenos e seu potencial emancipatório no conhecimento, na vida e na produção coletiva, com a criatividade sempre presente. Os audiovisuais passaram por três mudanças significativas e foram objeto de intensas pesquisas visuais e de áudio. Utilizamos um audiovisual, fotografias dos participantes e rodas de conversa. As fotografias dos estudantes foram por eles editadas e suas participações, assim como a minha, foram gravadas e transcritas. Firmou-se um marco do distanciamento crescente entre os meios educacionais e a fotografia nas últimas décadas, testemunhas de um meteórico desenvolvimento tecnológico e do acesso facilitado aos equipamentos e à produção fotográfica. Ergueu-se um contraste à banalização da democracia, e numa perspectiva crítica, apontaram-se práticas de disposição da fotografia e do audiovisual como elementos contemporâneos essenciais ao diálogo em uma perspectiva freiriana. Evidenciou-se o exercício da criatividade, atividade humana essencial ao Conhecimento, à Ciência, à Técnica, à Educação e a uma vida coletiva harmônica e feliz, dimensões sombreadas nestes tempos de estímulo ao egocentrismo e de abundância totalitária, exercida também por forte dominação tecnológica que se serve da imagem como elemento dominante. Os resultados das rodas de conversa são aqui analisados, apontando-se os desafios dos educadores e estudantes na construção de novas perspectivas educativas. Por fim – ou por início – acena-se à grande possibilidade de participação mais intensa dos estudantes e seus saberes no processo educacional, dentro e fora das escolas.

Palavras-chave: Fotografia. Educação. Diálogo. Criatividade. Emancipação. Paulo Freire.

RESUMEN

Cuarenta años de know-how y know-how vinculados a la Educación y la Fotografía, dentro y fuera de las escuelas, en una perspectiva dialógica, consolidan este trabajo que investiga los diálogos visibles e invisibles en, con y a través de la Fotografía en Educación. Dicha investigación lleva la fotografía y sus desarrollos (exposiciones y audiovisuales, entre otros) en los diferentes significados (lenguaje, técnica, artefactos y arte) al fenómeno educativo. Problematiza la fotografía en sus diversas etapas: preproducción (concepciones, guiones), producción (equipos, técnicas y ubicaciones) y postproducción (tratamiento, programación visual y edición), en vista del potencial educativo del avance tecnológico. Teóricamente se nutre de varios pensadores que contribuyen a las experiencias fotográficas relacionadas con la Ciencia, la técnica y la Educación y participan en un debate sobre la dialogicidad emancipadora. Utiliza la investigación cualitativa de los participantes a través de talleres con grupos multidisciplinarios compuestos por estudiantes universitarios, maestros y médicos. Los talleres, que fueron cinco, se ofrecieron desde el VI hasta la novena edición de la Semana Educativa Tânia Mara Tavares da Silva, de UNIRIO, es decir, entre 2016 y 2019, y a un grupo de docentes e investigadores en Educación, en 2019. La oferta de inscripción fue abierta e incluida en el calendario de las semanas, para cualquier persona interesada, sin ningún criterio de exclusión. Los talleres se llamaron. Los fenómenos de la fotografía y las fotografías de los fenómenos. El nombre se inspiró en las prácticas y la investigación en Educación y Fotografía que desarrollé y desarrollé, bajo la inspiración de Paulo Freire, discutiendo qué interacciones con los fenómenos y su potencial emancipatorio en el conocimiento, producción colectiva, con creatividad siempre presente. Los audiovisuales experimentaron tres cambios significativos y fueron objeto de una intensa investigación visual y de audio. Utilizamos un audiovisual, fotografías de los participantes y círculos de conversación. Las fotografías de los estudiantes fueron editadas por ellos y sus participaciones, como la mía, fueron grabadas y transcritas. Se estableció un hito en la creciente distancia entre los medios educativos y la fotografía en las últimas décadas, testigos de un desarrollo tecnológico meteórico y un acceso más fácil a los equipos y la producción fotográfica. Se planteó un contraste con la trivialización de la democracia y, en una perspectiva crítica, las prácticas de disposición de la fotografía y el audiovisual se señalaron como elementos contemporáneos esenciales para el diálogo en una perspectiva freiriana. Se evidenció el ejercicio de la creatividad, una actividad humana esencial para el Conocimiento, la Ciencia, la Técnica, la Educación y una vida colectiva armoniosa y feliz, dimensiones sombreadas en estos tiempos de estímulo al egocentrismo y la abundancia totalitaria, también ejercida por una fuerte dominación tecnológica. que usa la imagen como elemento dominante. Los resultados de los círculos de conversación se analizan aquí, señalando los desafíos de los educadores y estudiantes en la construcción de nuevas perspectivas educativas. Finalmente, o al principio, existe una gran posibilidad de una participación más intensa de los estudiantes y sus conocimientos en el proceso educativo, dentro y fuera de las escuelas.

Palabras clave: Fotografía. Educación. Diálogo. Creatividad. Emancipación. Paulo Freire.

ABSTRACT

Forty years of know-how and know-how linked to Education and Photography, inside and outside schools, in a dialogical perspective, consolidate this work that investigates the visible and invisible dialogues in, with and through Photography in Education. Such investigation brings photography and its developments - exhibitions and audiovisuals, among others - in the different meanings (language, technique, artifact and art) into the educational phenomenon. It problematizes photography in its various stages - pre-production (conceptions, scripts), production (equipment, techniques and locations) and post-production (treatment, visual programming and editing), in view of the educational potential of technological advancement. It theoretically feeds on several thinkers who contribute to the photographic experiences related to Science, technique and Education and engage in a debate around emancipatory dialogicity. It uses participant qualitative research through workshops with multidisciplinary groups made up of undergraduate students, masters and doctors. The workshops, numbering five, were offered from the VI, to the 9th editions of the Tânia Mara Tavares da Silva Education Week, from UNIRIO, that is, between 2016 and 2019, and to a group of teachers and researchers in Education, in 2019. The offer of registration was open and included in the schedule of the weeks, for anyone interested, without any exclusion criteria. The workshops were called The phenomena of photography and the photographs of the phenomena. Under the inspiration of Paulo Freire, they provoke and discuss what education, teaching and photography mean, interactions with phenomena and their emancipatory potential in knowledge, life and collective production, with creativity always present. Audiovisuals underwent three significant changes and were the subject of intense visual and audio research. We used an audiovisual, photographs of the participants and conversation circles. The students' photographs were edited by them and their participations, like mine, were recorded and transcribed. A milestone was established in the growing distance between educational media and photography in recent decades, witnesses to a meteoric technological development and easier access to equipment and photographic production. A contrast was raised to the trivialization of democracy, and from a critical perspective, practices of disposition of photography and audiovisual were pointed out as contemporary elements essential to dialogue in a Freirian perspective. The exercise of creativity was evidenced, a human activity essential to Knowledge, Science, Technique, Education and a harmonious and happy collective life, shadowed dimensions in these times of encouragement to self-centeredness and totalitarian abundance, also exercised by strong technological domination that uses the image as the dominant element. The results of the conversation circles are analyzed here, pointing out the challenges of educators and students in the construction of new educational perspectives. Finally - or at first - there is a great possibility of more intense participation by students and their knowledge in the educational process, inside and outside schools.

Keywords: Photography. Education. Dialogue. Creativity. Emancipation. Paulo Freire.

LISTA DE SIGLAS

- ABRANCCINE – Associação Brasileira de Críticos de Cinema
- ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD – Banco Digital de Dissertações e Teses
- CE – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo
- CEAT – Centro Educacional Anísio Teixeira
- DDD – Discagem Direta à Distância
- DTEPE – Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais
- DVD – *Digital Versatile Disc*
- ES – Espírito Santo
- EUA – Estados Unidos da América
- FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
- FBN – Fundação Biblioteca Nacional
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- FFFF – Fotografia dos fenômenos e os fenômenos da fotografia
- FUNARTE – Fundação Nacional de Artes
- GEASur - Grupo de Estudos em Educação Ambiental *desde el Sur*
- IAP – *Investigación- Acción Participatory*
- IDAC – Instituto de Aprimoramento à Cultura
- IESAE – Instituto de Estudos Avançados em Educação
- ISBN *International Standard Book Number*
- MIT – *Massachusetts Institute of Technology*
- MOMA – *Museum of Modern Art*
- NEPEFIL – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia
- PAR – Participante
- PEF – Projeto de Ensino de Física

PAP – Pesquisa-Ação Participativa,

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PSSC – *Phisycal Science Stude Comitee*

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RBE – Revista Brasileira de Educação

RJ – Rio de Janeiro

RS – Rio Grande do Sul

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 0	Estrelas anunciadoras da rotação da Terra. ©Humberto Capai.....	03
Foto 1	Foto estroboscópica. ©Humberto Capai.....	24
Foto 2	Foto estroboscópica. ©Humberto Capai.....	25
Foto 3	Foto estroboscópica. ©Humberto Capai	27
Foto 4	Frente e verso do convite da exposição Volta à Terra. ©Humberto Capai.....	39
Foto 5	Capa do livro Espírito Santo Impressões. ©Humberto Capai.....	39
Foto 6	Capa do livro Passeio pelo centro da cidade, em companhia de Rubem Braga. ©Humberto Capai.....	40
Foto 7	Capa do livro Catraieiros da baía de Vitória. ©Humberto Capai	40
Foto 8	Capa do livro Espírito Santo Brasil. ©Humberto Capai.....	41
Foto 9	Capa do livro Vila Velha da Senhora da Penha. ©Humberto Capai.....	42
Foto 10	Capa do livro Mão e obra: artesanato no Espírito Santo. ©Humberto Capai.....	43
Foto 11	Capa do Atlas do Folclore Capixaba. ©Humberto Capai	43
Foto 12	Capa do livro Espírito Brasileiro. ©Humberto Capai.....	53
Foto 13	Contracapa e capa do livro Muqui, terra de Reis. ©Humberto Capai.....	54
Foto 14	Fotos de Étienne-Jules Marey disponíveis em https://archive.org/details/physiologiedumo00maregoog/page/n141 . Acesso em: 3 mar. 2019.....	61
Foto 15	Fotografias de Harold Edgerton disponíveis em https://edgerton-digital-collections.org/galleries/iconic	62
Foto 16	Fotografias de Harold Edgerton disponíveis em https://edgerton-digital-collections.org/galleries/iconic	63
Foto 17	Produção de fotos estroboscópicas em 1976, e em 2016. ©Humberto Capai.....	64

Foto 18	Capturada da <i>internet</i> em 2016. Autor desconhecido.	65
Foto 19	<i>Slides</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	86
Foto 20	<i>Slide</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	87
Foto 21	<i>Slide</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	93
Foto 22	<i>Slide</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	93
Foto 23	Fotos da FFFF ©Humberto Capai.....	94
Foto 24	<i>Slide</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	95
Foto 25	Fotos da FFFF. ©Humberto Capai	95
Foto 26	Fotos da FFFF. ©Humberto Capai.....	96
Foto 27	<i>Slide</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	97
Foto 28	Fotos da FFFF. ©Humberto Capai.....	97
Foto 29	<i>Slide</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	97
Foto 30	Sequência de <i>slides</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	98
Foto 31	Fotos da FFFF. ©Humberto Capai.....	99
Foto 32	<i>Slide</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	100
Foto 33	Fotos da FFFF. ©Humberto Capai.....	100
Foto 34	<i>Slide</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	101
Foto 35	Foto da FFFF. ©Humberto Capai.....	101
Foto 36	<i>Slide</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	102
Foto 37	Fotos da FFFF. ©Humberto Capai.....	102
Foto 38	<i>Slide</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	103
Foto 39	Foto da FFFF. ©Humberto Capai.....	103
Foto 40	Foto da FFFF. ©Humberto Capai.....	104
Foto 41	Foto da FFFF. ©Humberto Capai.....	105
Foto 42	Fotos da FFFF. ©Humberto Capai.....	105
Foto 43	<i>Slide</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	106
Foto 44	<i>Slide</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	106
Foto 45	Sequência de fotos da FFFF. ©Humberto Capai.....	107
Foto 46	<i>Slide</i> da FFFF. ©Humberto Capai.....	108
Foto 47	Sequência de fotos da FFFF. ©Pablo Carneiro.....	108
Foto 48	Foto da PAR 1. Fonte: acervo do autor.....	112
Foto 49	Foto da PAR 1. Fonte: acervo do autor.....	113
Foto 50	Foto da PAR 3. Fonte: acervo do autor.....	115

Foto 51	Foto da PAR 4. Fonte: acervo do autor.....	119
Foto 52	Fotos da PAR 1. Fonte: acervo do autor.....	120
Foto 53	Foto da PAR 3. Fonte: acervo do autor.....	121
Foto 54	Fotos da PAR 4. Fonte: acervo do autor.....	121
Foto 55	Foto do PAR 4. Fonte: acervo do autor.....	123
Foto 56	Foto do PAR 11. Fonte: acervo do autor.....	123
Foto 57	Fotos do PAR 10. Fonte: acervo do autor.....	124
Foto 58	Foto do PAR 10. Fonte: acervo do autor.....	125
Foto 59	Foto do PAR 10. Fonte: acervo do autor.....	128
Foto 60	Foto do PAR 11. Fonte: acervo do autor.....	198
Foto 61	Foto do PAR 11. Fonte: acervo do autor.....	129
Foto 62	Fotos da PAR 8. Fonte: acervo do autor.....	130
Foto 63	Foto da PAR 8. Fonte: acervo do autor.....	131
Foto 64	Foto da PAR 8. Fonte: acervo do autor.....	132
Foto 65	Foto da PAR 8. Fonte: acervo do autor.....	133
Foto 66	Fotos da PAR 8. Fonte: acervo do autor.....	134
Foto 67	Foto da PAR 7. Fonte: acervo do autor.....	135
Foto 68	Fotos da PAR 7. Fonte: acervo do autor.....	136
Foto 69	Foto da PAR 7. Fonte: acervo do autor.....	136
Foto 70	Fotos da PAR 7. Fonte: acervo do autor.....	137
Foto 71	Foto da PAR 7. Fonte: acervo do autor.....	139
Foto 72	Fotos da PAR 7. Fonte: acervo do autor.....	139
Foto 73	Foto da PAR 7. Fonte: acervo do autor.....	142
Foto 74	Fotos do PAR 7. Fonte: acervo do autor.....	142
Foto 75	Foto do eclipse solar de 1919 Fonte: Acervo do Observatório Nacional.....	153

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
1 FOTOGRAFIA, ENSINO E CULTURA	22
2 FOTOGRAFIA, CIÊNCIA E CRIAÇÃO	49
3 REVISÃO DE LITERATURA E CAMINHOS METODOLÓGICOS	74
3.1 Revisão de literatura.....	72
3.1.1 Biblioteca Nacional.....	72
3.1.2 Banco Digital de Dissertações e Teses.....	74
3.1.3 Periódicos CAPES.....	76
3.1.4 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.....	77
3.2 Caminhos metodológicos.....	80
4 A MOVIMENTAÇÃO DOS DADOS	111
5 DESAFIOS	146
6 REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	162
APÊNDICE 1 – SLIDES DA OFICINA	163
APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	179
APÊNDICE 3 – CESSÃO DE DIREITO DE USO DE FOTOGRAFIAS	180
APÊNDICE 4 – CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM	181

APRESENTAÇÃO

Este trabalho trata da Fotografia na Educação e da Educação com a Fotografia. Toma por base metodológica certas *Referências* costumeiramente entendidas como *Teóricas*, embora acentue em destaque a experiência vivida de um aprender-ensinar e de um ensinar-aprender, na interatividade de um educador-educando e do educando-educador.

Apresenta panoramas de ensino e de educação, dentro e fora das salas de aulas, interagindo intensamente com estudantes, com pensadores, com teorias e com problematizações que apareceram nos 46 anos da minha trajetória no magistério, descritos nos capítulos 1 e 2. Trajetória que, por todo o tempo, nalgumas épocas com maior e noutras com menor intensidade, revela inquietudes com relação a formatos, métodos, metodologias e recursos existentes. Durante todo esse período a fotografia se faz presente irradiando e inspirando novos horizontes.

Trago na narrativa as situações que significaram novas inflexões, novas posturas, buscas de novas teorias e novos métodos. Apresento também indicações de ampliação e revisões de conceitos e visões metodológicas, situando-as em situações vividas. No caso, faço-o não como um exercício peculiar aos idosos, contumazes contadores de *estórias* e *causos*, mas, sobretudo porque foram realidades e realizações de uma vida, documentadas de formas variadas.

Por si só essas realizações e realidades podem não significar muita coisa, mas, no bastante, revelam as singularidades do pesquisador que elabora e constrói a pesquisa. Significam o lugar datado em que as realizações interativas prática/teoria e teoria/prática aconteceram.

Se a primeira pessoa se alterna, ora no singular ora no plural, é porque muitas vezes falo numa primeira pessoa onde a segunda não existe. Trata-se de valorizar a singularidade, tão essencial em qualquer diálogo, tão presente em toda relação dialógica e intensamente presente em toda a construção aqui apresentada.

Elucido que esta pesquisa traz resultados, indagações e apontamentos derivados de diálogos construídos no percurso de quatro décadas, durante as quais compus um caminho em torno do ensino e da educação, tendo como constante aliada a fotografia em seus distintos sentidos: arte, linguagem, técnica e artefato.

Travei diálogos de forma intensa e contínua com o ensino e a educação, tanto dentro e fora das escolas, como fenômenos humanos e, igualmente, conversei com inúmeras contribuições existenciais e teóricas que me indicavam como é possível coexistir com humanos e parte do conhecimento produzido pela humanidade, de modo a ampliar e suscitar novos conhecimentos, neles inclusas as possibilidades de uma vida cada vez mais feliz e harmônica, inclusive entre professores e alunos.

Exponho trabalhos nos quais tomei parte e coordenei, dentre eles o *Atlas do folclore capixaba* (CAPAI, 2009), como resultados de conhecimentos desenvolvidos na trajetória descrita. Nesses resultados, a fotografia e sua edição, a programação visual e o audiovisual interagem com a pesquisa, a educação, a cultura e a arte. Essas interações revelam, em meu entendimento, possibilidades de que trabalhos científicos e educativos possam ser produzidos em linguagens e formatos praticados pela população.

Ao apresentar tais trabalhos junto à minha trajetória, demarco a presença da Fotografia conectada com outros campos de conhecimento, sobretudo a Sociologia, a Filosofia e a Psicologia, **dentro do fenômeno educacional**. São muitas as pretensões e os objetivos que tenho com este trabalho. Essencialmente, que possa ser útil a professores e alunos dos mais variados graus e que traga contribuições para suas vidas e para o desenvolvimento dos temas aqui tratados.

O estudo está organizado da seguinte forma: o capítulo 1 "**Fotografia, ensino e cultura**" traz destaques de minha trajetória. Destaques nos quais saliento questões e problematizações surgidas dentro das mais diversas situações de ensino, da educação, da fotografia e de minha imersão em fenômenos culturais, assim como referências teóricas e pensadores que se fazem presentes nesta pesquisa.

O capítulo 2 "**Fotografia, ciência e criação**" apresenta recortes históricos da

fotografia que evidenciam as possibilidades de superação da programação ditada pelos paradigmas, dos aparelhos e das normas estéticas na fotografia, assim também na educação, nas ciências, nas artes e em diversas áreas do conhecimento.

Acentua como a criatividade pode se fazer presente nestas áreas através do fazer e da técnica fotográfica. Foram escolhidas as trajetórias dos trabalhos de Étienne-Jules Marey e Harold Edgerton, fisiologista e engenheiro respectivamente, antes de se envolverem com a fotografia. Antecipo que seus trabalhos, no princípio produzidos para as ditas “ciências duras”, as Exatas, terminaram em galerias e museus de arte.

O capítulo 3 **“Revisão de literatura e Caminhos metodológicos”** destaca na seção 3.1 minuciosa revisão de literatura que realizamos em torno de publicações referentes à nossa pesquisa, tendo como eixo central o campo da Educação, especificamente a Fotografia na Educação. Dessa forma, um filtro que usamos em todo o levantamento foi o de publicações produzidas na área da Educação e, em alguns casos, quando foi necessário refinamento maior, em programas de pós-graduação em Educação. As buscas se deram em torno de **“Fotografia na Educação”, “Fotografia na Educação”, “Fotografia e Educação”, “Fotografia e Educação”**. Algumas dessas buscas foram refinadas com as inclusões de **Diálogo, Paulo Freire e Emancipação**.

A seção 3.2, **“Caminhos metodológicos”**, apresenta a trajetória e as referências teóricas da pesquisa e os seus respectivos procedimentos metodológicos, formas e estruturas utilizadas. Ao mesmo tempo, descreve sínteses de quatro oficinas já realizadas assim como fotografias e comentários feitos a partir de trechos transcritos da terceira e quarta oficina.

O capítulo 4, **“A movimentação dos dados”**, apresenta os resultados, a análise e a discussão dos dados e da movimentação dos dados da pesquisa que tem como base a questão que a originou: como os **discursos construídos com e a partir das fotografias numa perspectiva dialógica contribuem para uma educação emancipatória**.

O capítulo 5 “**Desafios**” enuncia o desafio da busca intencional de fotografias a partir de um universo próprio e o potencial criativo que existe a partir delas, as fotografias. E, igualmente, o desafio permanente: o tempo todo devemos estar, não só atentos, mas presentes nas mudanças que se apresentam nas “funcionalidades do olhar” e nas rápidas mudanças culturais que se apresentam através da tecnologia, nelas presentes a fotografia.

Destacamos que este trabalho, tanto na confecção quanto na apresentação, esteve e está em boa companhia: a esperança. A mesma velha companheira que em tempos nebulosos nos faz enxergar a luz e com ela trazer novas revelações.

1 FOTOGRAFIA, ENSINO E CULTURA

Abordo e destaco, nesta parte, a minha trajetória. Destaques nos quais saliento questões e problematizações surgidas dentro das mais diversas situações de ensino, da educação, da fotografia e de minha imersão em fenômenos culturais, assim como referências teóricas e pensadores que se fazem presentes nesta pesquisa.

Movido por enorme dureza, estudante do 4^o período do bacharelado em Física, pela primeira vez saí da cadeira de estudante para a de professor. Fui lecionar Matemática num curso noturno de Artigo 99, o Curso Alce, na sala de uma casa antiga na Praça Tiradentes, no Rio de Janeiro (RJ). Não imaginava que o Alce, do verbo alçar, seria tão importante na minha vida. Começou ali minha vida de professor para uma turma sonolenta, pelo cansaço e pelas minhas aulas bem tradicionais, similares às que presenciava na universidade.

O convite para um *chopp* com alguns alunos levou-me a avaliar minhas aulas. Sentenças como “O senhor é esforçado, mas não entendemos nada do que diz” e “para que serve toda aquela teoria?” tiraram-me o sono, apesar da sonolência dos *chopp*s. Nesse momento descubro o livro *Os conceitos fundamentais da matemática*, de Bento de Jesus Caraça, e com ele a possibilidade de ver o materialismo histórico e dialético – até então presentes para a análise e a participação política –, na ciência e no ensino. A obra também acende a questão do livro didático como modulador do ensino.

A Ciência pode ser encarada sob dois aspectos diferentes. Ou se olha para ela como vem exposta nos livros de ensino, como coisa criada, e o aspecto é de um todo harmonioso onde os capítulos se encadeiam em ordem, sem contradições. Ou se procura acompanhá-la em seu desenvolvimento progressivo, assistir à maneira como foi sendo elaborada, e o aspecto é totalmente diferente – descobrem-se hesitações, dúvidas, contradições que só um longo trabalho de reflexão consegue eliminar, para que logo surjam outras hesitações, outras dúvidas, outras contradições [...] vê-se toda a influência que o ambiente da vida social exerce sobre a criação da Ciência. A Ciência, encarada assim, aparece-nos como um organismo vivo, impregnado de condição humana, com as suas forças e as suas fraquezas e subordinado às grandes necessidades do homem na sua luta pelo entendimento e pela libertação; aparece-nos, enfim, como um grande capítulo da vida humana social. (CARAÇA, 1951, p. XIII).

Caraça, para meu espanto, articulava História, realidade e conhecimento científico. Ilustrando: o terceiro item do segundo capítulo, que trata do problema da medida – cujo título é *A operação de medição, a propriedade privada e o Estado* (CARAÇA, 1951, p. 31) – não só para a época em que foi escrito, 1941, mas também para o ano em que li, 1972, e, em conexão com os livros de Matemática de hoje, relaciona a medição às necessidades, por exemplo, de qualquer um que tenha terras para plantar.

Desde essa forte marca de minha formação, quando pude pela primeira vez exercitar a relação do concreto dos alunos com a história da Ciência e seus modelos, a sonolência nas aulas terminou e os *chopps* aumentaram. Naquela época não existia *Pit of Science*.¹ Se o festival derrubava nos bares os intermediários entre o cientista e a sociedade, vinculando ambos, também ligou educadores a educandos. Para mim, não só nos bares, mas em outros espaços não escolares, o diálogo pode e deve acontecer.

Iniciou-se a ruptura nas relações entre educador e educando, que Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, considera educação bancária: relações essencialmente narradoras, dissertadoras (FREIRE, 2011), ocasião em que “[...] o educador escolhe o conteúdo programático, os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele [e onde] o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos”. (FREIRE, 2011, p. 83).

Ganhou concretude em sala de aula a possibilidade de diálogo com os alunos, a partir de situações de suas vidas e da minha. Vislumbrou-se o rompimento com uma estrutura de conteúdos rígidos, maçantes e distantes do mundo em que eu vivia como aluno e professor. O estabelecimento do diálogo na instituição de ensino significou a ruptura com toda a vida escolar que constituíra minha realidade durante quase dez anos. Descobri, vibrando,

¹ O *Pit of Science* cresceu exponencialmente. A fórmula do sucesso é simples: bons cientistas, excelente organização e um bar! Sim, o bar pode ser um local para discutir algo tão importante quanto a Ciência e de forma descontraída, sem jargões e mantendo a credibilidade científica para a sociedade. O objetivo do festival é este: derrubar intermediários entre o cientista e a sociedade, estabelecendo um canal direto de conversa. Disponível em: <https://pintofscience.com.br/>. Acesso em: 3 jan. 2019.

[...] que, para esta concepção como prática de liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando este se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. **Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.** (FREIRE, 2011, p. 16, grifos meus).

Embora muitíssimo desafinado, passei a fazer coro com Paulo Freire e os poucos que naqueles tempos de ditadura civil e militar buscavam soluções libertadoras na educação. Aliás, o uso e a distribuição de cópias de *Pedagogia do oprimido* e de *Educação como prática de liberdade* eram considerados atitudes perigosas e subversivas. Felizmente uma nova convicção se instalou e continua presente:

A educação autêntica, repetamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. **Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação** (FREIRE, 2011, p. 16, grifos meus).

Meu propósito aqui não se resume a expor um conjunto de questões, encaminhamentos e teorias com as quais me envolvi e vivenciei. Prefiro destacá-las como elementos capazes de situar esta pesquisa. Eram 20 alunas de ensino médio em um colégio de alta classe média na subida da Rocinha, RJ. Uma provocação do único aluno bolsista e morador do bairro, me levou a utilizar, pela primeira vez, a fotografia no ensino. No quadro de giz, explico o funcionamento da câmera escura e menciono a possibilidade de por meio dela tirar fotografias. Respeitosamente, ele duvida e pergunta se eu já havia tirado fotografias daquela maneira. Respondo que não. E respeitosamente ele responde: “*Desculpa, professor, mas não acredito*”.

Recorro a um amigo fotógrafo amador para que ele me ensine a fazer e revelar fotografias feitas numa caixa de sapatos. No fim de semana o banheiro do meu apartamento virou laboratório, do qual sai e entrei muitas vezes com uma caixa de sapatos que tinha um orifício na frente, até que a magia se concretizasse. A fotografia do cenário fora do banheiro estava feita. Minha primeira foto foi com uma *pinhole*, tal qual as primeiras fotos produzidas...

Na aula seguinte, adentro a sala de aula com uma caixa de sapatos, uma sacola com um cobertor escuro e outra com três garrafas e três pequenas bacias. Convoco o aluno para que fique sentado sobre uma das mesas. Em uma outra mesa próxima, acendo um retroprojeter, iluminando-o. Apoio a caixa de sapatos em outra mesa e descubro o orifício da caixa de sapato por uns trinta segundos. Um cobertor sobre duas das mesas vira uma câmara escura na qual entro com a caixa de sapatos e as três bacias, cada uma com um líquido diferente.² Cinco minutos depois, coloco o negativo já revelado sobre o retroprojeter que, aceso, projetou o negativo para a turma inteira. A turma inteira vibrou. Ali começou minha trajetória com a fotografia na educação.



Foto 1 – Foto estroboscópica
©Humberto Capai

A partir dessa aula a fotografia entrou na minha vida de professor. As “[...] visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2011, p. 16), ganhavam concretude no celuloide do negativo fotográfico e numa vida positiva e propositiva em torno do diálogo e da fotografia.

Na sequência imediata, nova cena escolar: pela primeira vez, a quadra do colégio foi ocupada à noite por um professor e alguns alunos para o estudo da Física. A fotografia estroboscópica³ exige um fundo escuro.

² Os líquidos eram o revelador, o interruptor e o fixador usado para revelação de negativos.

³ São fotografias em que objetos ou pessoas aparecem em diversas posições divididas por intervalos de tempo iguais. Para que as sucessivas posições apareçam detalhadamente, o fundo deve ser escuro.

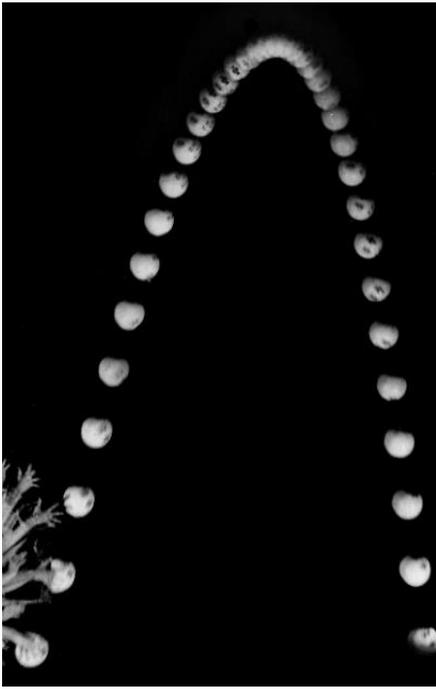


Foto 2 – Foto estroboscópica
©Humberto Capai

Como não dispúnhamos de um estúdio com fundo escuro, usamos o infinito do universo. Muitos foram os lançamentos movidos pelas mais variadas ideias: bolas de sinuca, de vôlei e corpos humanos saltando e vibrando pelas possibilidades para fotografar e serem fotografados (Foto 2). A máquina fotográfica e o estroboscópio reduziram a cegueira dos nossos olhos. Descobria, cada vez mais, nos mais diversos cenários que o fundo escuro era o infinito de nossa capacidade de ver e de, juntos, descobrirmos novos mundos. As fotos se afirmam como propulsora de diálogos, descobertas e formulações teóricas até então isoladas do mundo.

As estrelas invisíveis naquelas fotos, mantiveram-se como luzes gravadas em minha mente e mais à frente iluminariam novos saberes e fazeres. Havia um re-trato da realidade. Uma linguagem conotativa agregada a diversas linguagens, permitindo riscar, medir, escrever, manipular e calcular fotos, gerando novos mundos e concepções teóricas criadas pelo domínio e pelo entrelaçamento de múltiplas linguagens. Havia um exercício da capacidade humana que gera todas elas, a criatividade Vastos aprendizados, um deles muito forte: posso ver muito mais do que consigo explicar e posso ver e viver muito além do que as explicações me trazem. Marx e Engels, até então visitados pela militância no movimento estudantil, assumem para mim, também nas relações pedagógicas, outros significados:

O primeiro pressuposto de toda história é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. **O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos e, por meio disto, sua relação com o resto da natureza.**

O modo de vida pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir. Não se deve considerar tal modo de produção de um único ponto de vista, a saber: a reprodução física dos indivíduos. **Trata-se, muito mais, de uma determinada forma de atividade dos indivíduos, determinada forma de manifestar sua vida, determinado modo de vida dos mesmos.**

Tal como os indivíduos manifestam suas vidas, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto *com o que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende

das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 1986, p. 27, grifos meus).

Passo a buscar nas relações de ensino as atividades desenvolvidas pelos alunos, as manifestações individuais e institucionais nelas presentes, assim como o modo e os meios de sua produção. A atuação dentro e fora da sala de aula assumia novas perspectivas de imersão e emersão na relação entre professor e aluno.

Os alunos começam a produzir seu estudo e impelem uma outra estrutura de aula. Envolvem-se e são envolvidos pelos fenômenos. Encarnam uma dinâmica criativa com o mundo em que vivem. A turma gostou e quis mais. Sua relação com o conhecimento e a vida mudou. A minha, substancialmente! Paralelamente, com outros dois colegas professores, por três meses, aos sábados e domingos, convencidos de que a Fotografia era um elemento capaz de unir o caótico mundo físico aos abstratos modelos da Física, fizemos um curso de Fotografia. Continuamos a produzir, com os alunos, fotografias estroboscópicas em excelentes companhias. O *Phisycal Science Stude Comitee* (PSSC) e o Projeto de Ensino de Física (PEF)⁴ nos inspiravam e ajudavam, e a obra *Educação como prática de liberdade*, de Paulo Freire, estava continuamente presente.

Alguns meses depois resolvi dedicar-me ao ensino de Física, em vez de ser pesquisador em Física. Rejeito fortemente as implicações no ensino do paradigma da ciência normal. Passo a militar num novo mundo da ciência ao qual passo a pertencer, e ele a mim: descubro que a regulação do conhecimento, com a ciência à frente, virou uma grande arma do sistema capitalista que a engendrou como tal. Em um novo e pequeno colégio, com alunos de classe média e localizado em Botafogo, RJ, mudanças significativas consolidaram-se. As turmas eram pequenas e produzimos, além das fotos, experimentos com materiais comuns, a partir de situações colhidas nas turmas.

⁴ O PSSC foi o maior e mais inovador projeto de ensino de ciências feito até hoje. Vem como parte da resposta americana à corrida espacial e ao lançamento do Sputnik pelos russos. De sua produção participaram 282 pesquisadores. O PEF também foi inovador no ensino de Física, tendo sido produzido por 20 professores do Instituto de Física da Universidade de São Paulo e testado com mais de 3.000 alunos da rede pública paulista, antes de sua versão final ser impressa. Ambos usavam fotos estroboscópicas.

No segundo ano no colégio, onze anos antes de Guattari (publicar *As três ecologias*,

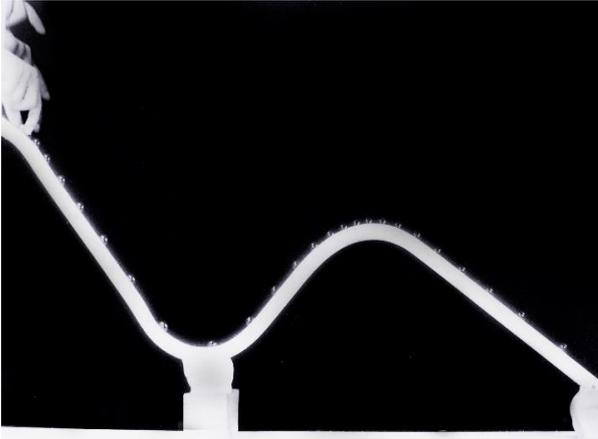


Foto 3 – Foto estroboscópica
©Humberto Capai

organizávamos o componente de ensino do encontro da Sociedade Brasileira de Física, no qual professor e alunos concretizamos nossa primeira exposição fotográfica, sobre a Mecânica e fotos estroboscópicas (Foto 3). Foi a glória. Os pirralhos e o professor de ensino médio expõem na PUC-RJ, num evento científico. Sim, era possível participar de novos aprendizados e gerar novas

formas de aprender. No colégio, o conhecimento, o afeto e o companheirismo caminham junto com a conceituação. A natureza não é mais vista a partir dos modelos, mas como relação que pode ser buscada pelo homem. Forma e conteúdo passam a ter nova relação, que, “[...] tal qual um rastro estroboscópico, anula os jogos de oposição distintiva tanto ao nível do conteúdo quanto ao da forma de expressão” (GUATTARI, 2001, p. 19).

Firmava-se também um novo modo de buscar resultados no aprendizado. Por mais de cinco anos lecionei no último ano do tradicional Colégio Andrews. Na época, a PUC-RJ elaborava o próprio vestibular com provas escritas e eliminatórias, com nota mínima quatro. Com 70% do conteúdo da prova de Física sob minha responsabilidade, praticamente nenhum dos meus alunos foi eliminado no vestibular. A fotografia sustentava parte do ensino. O diálogo respeitoso agradava e era produtivo.

O entendimento e o estudo dos fenômenos e das teorias afins provocam um mergulho mais intenso nesses fenômenos, favorecendo a criatividade e o uso de diferentes linguagens, não somente em seu trato, mas ao permitir sua incorporação à vida de outra forma. Firmou-se a convicção de que a educação bancária, de que trata Freire, é massacrante e alienante. Com provas concretas e práticas. Admitir que construção de um paradigma pode e deve comportar diferentes visões e experiências, até mesmo aquelas com as quais a Ciência não concorda, trouxe-me grandes inquietações e me remeteram a outro lugar. **A questão central não residia**

em diferentes posturas metodológicas e didáticas. Em 1979, ingressei no Mestrado em Filosofia da Educação, no Instituto de Estudos Avançados em Educação, na Fundação Getúlio Vargas (IESAE/FGV), no RJ,⁵ negando alternativas puramente metodológicas e uma visão de natureza distante e estanque.

Em paralelo com o Mestrado em Filosofia da Educação, desenvolvia noutra perspectiva minhas atividades no ensino médio. Reduzi minha carga horária e intensifiquei as atividades com os alunos na Fotografia e na experimentação com materiais de baixo custo. No Colégio Israelita Brasileiro A. Liessin enxerguei novos horizontes e estabeleci uma parceria que se desdobrou em amizade, sempre com muita produção, embora intermitente. Refiro-me à minha querida e ousada orientadora Guaracira Gouvêa. São 44 anos de afinidades pessoais e amor pela produção voltada a uma sociedade mais justa e fraterna. Trago esse destaque como feliz constatação em nossas vidas.

Uma metodologia que une o conhecimento ao afeto tem consequências profundas e duradouras. Efeito positivo, se a experiência promove realmente a expressão, a integração e a força interna. Efeito ambíguo, se gera dependência, pelo alto conteúdo afetivo dessas situações, e reforça atitudes manipuladoras e hierárquicas (GUZMÁN, 2003, p.160).

A partir daquelas experiências a busca por uma estruturação mais forte com colegas professores intensificou-se. Abrimos, cinco professores de ensino médio, um curso de apoio para alunos nas áreas de Física, Matemática e Português, como maneira de alcançar maior rendimento financeiro e praticarmos uma pedagogia mais dialógica numa relação mais solta com os alunos. O curso funcionava como uma cooperativa, em que desenvolvíamos várias atividades culturais, como uma roda de conversas com Tisuka Yamazaki, Silvio Tendler e José Jofoli, jovens cineastas à época. A cultura, como elemento catalizador das relações educacionais, estabeleceu-se concretamente pela primeira vez, para não mais sair de minha vida.

Em processo de superação das contradições, a Educação se insere como instrumento colaborativo, mediador, participativo, a serviço da libertação. Nessa perspectiva somos convidados – escola e educadores – ao

⁵ Mais informações encontram-se em “O autoritarismo institucional e a extinção do IESAE”, de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a08v2485.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

posicionamento, desconstruindo o mito da neutralidade, comprometendo-nos com a práxis emancipatória. (HOELZ 2019, p.49).

Noutra frente, abrimos – um grupo de estudantes de graduação e de pós – um supletivo numa metalúrgica na Zona Norte do Rio. Nosso grupo acreditava na educação como elemento de transformação social e lá fomos nós apresentar um planejamento e discuti-lo com os alunos no início do curso. Um aluno, seu Cícero, disparou: “Professor, o senhor acredita que o homem foi à Lua?” Respondi que sim e, ele continuou: “Pois eu não. Primeiro, porque após a 2ª Guerra Mundial, os americanos lançaram uma campanha mundial para dizer que eram os melhores do mundo e, para tal, utilizam o cinema (CAPAI,2013). Segundo que já vi vários filmes de homens no espaço. O filme da chegada do homem à Lua não pode ser mais um? Se neste curso conseguir conhecimentos que me levem a uma visão diferente da que tenho, vai valer a pena estudar”, concluiu.

Rebuliço total. A partir das perguntas do seu Cícero, refizemos toda a programação, de História a Matemática, passando por Ciências. E assim tocamos o curso ao qual se somaram saídas e festa de casamento da filha de um dos operários. Apesar dos bons resultados obtidos pelos alunos no exame supletivo, o dono da metalúrgica resolveu, numa canetada, acabar com o curso, cujos custos eram abatidos do imposto de renda. Provavelmente, para ele, os resultados não foram bons. Afinal, eram operários se encontrando, debatendo e questionando, péssimas coisas frente a uma visão tacanha. Ampliou-se a visão da dialogicidade na Educação, com objetivos claros:

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua "incompetência" para explicar os fatos (FREIRE, 1997, p. 49)

Depois dessa experiência, as aulas em outro supletivo, no Morro da Providência, no RJ,⁶ ampliaram, enriqueceram e consolidaram outras possibilidades e posturas.

⁶ Começou a ser ocupado em 1897 e é considerado a primeira favela do Brasil. Os pioneiros moradores eram soldados que participaram da Guerra de Canudos, com a promessa de que na volta ganhariam residências em caso de vitória. Como a promessa não foi cumprida, eles ocuparam o Morro da Favela, assim batizado como homenagem a uma planta muito comum de Canudos,

Nesse curso estava também meu orientador de dissertação, Victor Vicent Valla,⁷ com quem muito aprendi dentro e fora do mestrado. Todos os alunos pertenciam à mesma comunidade, com problemas e anseios em comum. A programação era aberta, mas a nossa postura explicativa estava presente e a abertura ao diálogo favorecia concretamente seu questionamento. Empolgado com minha constante paixão, a Ótica, mostrei um fenômeno luminoso e Romero, líder comunitário, me presenteou: “Professor, pode ser maneiro estudarmos isto. Assim, nossas festas aqui na sede vão arrebentar”. As festas arrebentaram na sede e no conhecimento. Mais uma vez recorro a Freire:

Recentemente, ouvi de um jovem operário num debate sobre a vida na favela que já se fora o tempo em que ele tinha vergonha de ser favelado. "Agora", dizia, "me orgulho de nós todos, companheiros e companheiras, do que temos feito através de nossa luta, de nossa organização. Não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado, mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela. Aprendi isso com a luta" (FREIRE, 1997, p. 49).

Pude alcançar o quanto – apesar de teoricamente dizer o contrário – minha prática estava impregnada de um ensino domesticador. Não bastavam o diálogo e a aceitação de questões e demandas oriundas dos alunos. A desconstrução deveria ser mais profunda. Destaco que, nessa época, começam a se consolidar três referências para mim. Uma dizia respeito à estruturação de um currículo, ao planejamento e a métodos e metodologias construídos num processo interativo com os alunos. Tais referências continuam presentes na construção desta tese, inclusive nas oficinas expostas mais à frente.

Já outras duas são teóricas: o estudo de Thomas Kuhn forneceu robustos subsídios ao associar a prática de ensino ao paradigma⁸ da “ciência normal”.⁹ “Considero

conhecida como favela. O nome estendeu-se a outros morros e, na década de 1920, as ocupações de colinas com barracos e casebres passaram a ser conhecidas como favelas. Disponível em: <http://favelagrafia.com.br/providencia>. Acesso em: 15 mar. 2019.

⁷ Foi pesquisador e militante da Educação Popular, entre outras linhas, sempre ligado à cultura popular. À época, lecionava também na Fiocruz e na Universidade Federal Fluminense. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300013. Acesso em: 8 abr. 2019.

⁸ Ao longo do livro, Kuhn apresenta um detalhamento maior de suas concepções sobre paradigma, especificamente nas páginas 41 e 42, 65 a 69, 146, 184 e 185.

⁹ “‘Ciência normal’ significa a pesquisa firmemente baseada em uma ou mais realizações científicas passadas. Essas realizações são reconhecidas durante algum tempo por alguma comunidade científica específica como proporcionando os fundamentos para sua prática posterior” (KUHN, 1982, p. 29).

‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência (KUHN, 1982, p. 13). Até então não me dera conta de que os rituais, experimentos e livros didáticos – pesquisei os livros didáticos de Física em função dessa convicção, pois seria minha dissertação – estavam tão imbricados com os modelos e a forma como eram apresentados. Desde então, cada vez com mais vigor, estruturei a convicção da necessidade de tratá-los criticamente em conjunto. Essa convicção alimenta a estrutura e o conteúdo deste trabalho, assim como outra postura em relação ao papel da Fotografia na Educação e na Cultura.

Além disto, a maneira como a pedagogia da ciência complica a discussão de uma teoria com observações sobre suas explicações exemplares tem contribuído para reforçar uma teoria da confirmação extraída fundamentalmente de outra fonte. [...] os estudantes de ciência aceitam as teorias por causa da autoridade do professor e dos textos, e não devido às provas. (KUHN, 1982, p. 111).

Enquanto os instrumentos proporcionados por um paradigma continuam capazes de resolver os problemas que este define, a ciência move-se com maior rapidez e aprofunda-se ainda mais através da utilização confiante destes instrumentos. A razão é clara. Na manufatura, como na ciência – a produção de novos instrumentos é uma extravagância reservada para as ocasiões que o exigem. **O significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião de renovar os instrumentos.** (KUHN, 1982, p. 105, grifo meu).

Grifei a parte da citação acima exatamente porque me atizou a responder quando é que, no ensino e na educação, os alunos se preparariam para renovar os instrumentos. Comecei a me dar conta de que a criatividade deveria estar presente em todo o processo educacional e propiciar a construção de novas visões de mundo e de novas formas para, com elas, interagir e expressar. Uma experimentação “fora dos padrões” laboratoriais e novas apropriações da fotografia tornaram-se imperativas. Assim segui e assim continuo caminhando por aqui.

Naqueles tempos, ensinava-se uma série de regras como sendo o método científico para os alunos de ensino médio. De modo sucinto e caricaturando, era quase que dizer para a garotada que “é proibido criar”. Os estudos e discussões à época contribuíram muito para a estruturação de uma crítica mais consistente e para novas possibilidades na educação. Kuhn e Feyerabend estavam presentes. O primeiro quanto ao conjunto de regras ligadas ao paradigma da ciência normal que o sistema de ensino. O segundo traz a precedência da imaginação ao conhecimento ao

considerar que a Ciência é um empreendimento fundamentalmente anarquista e imaginativo, destacando que o anarquismo teórico por ele defendido é mais humanista e mais apropriado para o desenvolvimento que as opções abalizadas em forte ordem racional. (FEYERABEND, 1975)

Meu objetivo não é o de substituir um conjunto de regras por um outro conjunto do mesmo tipo: meu objetivo é, antes, o de convencer o leitor de que **todas as metodologias, inclusive as mais óbvias, têm limitações.** (FEYERABEND, 1975, p. 43, grifos meus).

Afinal de contas, em uma democracia, a razão tem tanto direito de ser ouvida e manifestar-se quanto a “não-razão” especialmente em vista de ser “razão” para um homem aquilo que para outro é insanidade. Uma coisa, entretanto, há de ser evitada a qualquer custo: não se deve permitir que os padrões especiais definidores de especiais assuntos e de particulares profissões se infiltrem na educação geral e deles não se deve fazer a característica do homem “bem educado”. A educação geral deve preparar o cidadão para *escolher entre* os padrões ou para encontrar seu caminho na sociedade, onde se incluem grupos dedicados a padrões vários, **mas ela não deve, em condição alguma, desvirtuar seu propósito, de modo a acomodá-lo aos padrões de um grupo determinado** (FEYERABEND, 1975, p. 338, grifos meus).

O mestrado no IESAE me trouxe este presente para uma práxis que se delineou desde então, convertendo-se em referência teórica, de procedimentos e posturas que se estendem também a este trabalho, e foi tão forte que contribuiu mais adiante para que abandonasse minha dissertação na conclusão, após levantar dados de todos os livros didáticos de Física constantes na Biblioteca Nacional até 1988.

Incorporo também o conceito de alienação em Marx através de István Mészáros.¹⁰

[...] a educação é o único órgão possível de auto mediação humana, porque a educação – não no limitado sentido institucional – abarca todas as atividades que se podem tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais. A educação é uma questão inerentemente pessoal, interna; ninguém pode educar-nos sem nossa participação ativa no processo. O

¹⁰ Essa concepção de alienação “[...] prevê a superação da alienação através da abolição da ‘mediação alienada’ (isto é, da mediação de segunda ordem institucionalizada em termos capitalistas): através da liberação do trabalho de sua sujeição reificada em poder das coisas, ‘a necessidade externa’ e através do estímulo consciente da ‘necessidade interior’ que o homem tem de ser humanamente ativo e encontrar solução para os poderes que lhe são inerentes de sua atividade produtiva, bem como no gozo humano dos produtos não alienados de sua atividade.” (MÉSZÁROS, 1981, p. 170). Para melhor entendimento da abrangência e da profundidade do diálogo de Mészáros com Marx de sua relação com a educação, sugiro a leitura do capítulo “A alienação e a crise da educação”, do livro *A teoria da alienação* (Zahar Editores, 1981), do filósofo húngaro. Há também uma edição da Boitempo, de 2006.

bom educador é aquele que inspira a autoeducação. (MÉSZÁROS, 1981, p. 70).

Mészáros expandia meu olhar sobre as instituições e, em especial, as educacionais:

Se essas instituições – inclusive as educacionais – foram feitas para os homens, ou se os homens devem continuar a servir às relações sociais de produção alienadas – é esse o verdadeiro tema do debate. A “contestação” da educação, no sentido mais amplo, é o maior desafio ao capitalismo em geral, pois afeta diretamente os processos mesmo de “interiorização” através dos quais a alienação e a reificação puderam, até agora, predominar sobre a consciência dos indivíduos. (MÉSZÁROS, 1981, p. 272).

Dei-me conta de que uma prática que não se alimentasse continuamente do novo em forma e conteúdo era alienante não só como postura científica, mas também como inibidora na busca por uma vida mais feliz. Aquele mestrado abençoado traçou um outro marco essencial. Meu trabalho final de “Filosofia, concepções e problemas”, sob a competente e provocativa condução de Zilah Xavier de Almeida, intitulou-se *Apenas uma cadeira* e discutia a disciplina, ali intitulada como “cadeira”. Apresentei uma sequência de *slides* que fotografei e mostravam o utensílio cadeira nas mais diversas situações, numa única unidade ou com diversas delas em cenários diversos. Temor e tremor intensos. Deu certo. Zilah aplaudiu, junto com a turma.

Era uma turma com profissionais reconhecidos, das mais diversas áreas, quase todos críticos, estudiosos e participativos. Dali, duas pessoas fazem-se presentes até hoje em minha vida e na minha formação: minha querida amiga e orientadora, Guaracira Gouvêa e a também querida e irreverente Letícia Tarquínio de Souza Parente,¹¹ doutora em Química e pioneira da videoarte no Brasil. Letícia me estimulou a outra fotografia, como expressão pessoal, e potencializou a apresentação como sua demonstração. Acabara de descobrir que o autoral, com toda a sua irreverência e sentimentos, podia-se fazer presente não só na Fotografia, mas também na Educação. A turma e o corpo de professores demonstraram a possibilidade de uma vida afetuosa, com trocas e produções construtivas numa

¹¹ Letícia Parente, como era conhecida no meio artístico tem uma vasta produção reconhecida mundialmente. Precoce e lamentavelmente, faleceu em 1991. Um resumo de sua produção artística e cultural está disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Let%C3%ADcia_Parente. Acesso em: 13 abr. 2019

instituição escolar. Ali foi plantada a semente da minha entrada no ensino superior. Só não sabia que o IESAE era uma exceção. Dois anos depois, decido tentar o concurso para a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e abandono o ensino médio.

Em 1982, aprovado em concurso, tornei-me professor no Centro Pedagógico (CP)¹² da UFES para atuar na licenciatura em Física, como único professor da área de estágio¹³ e de Didática. Novas questões ligadas à Fotografia e à Educação surgidas de situações concretas, conjunturais, se apresentaram na década seguinte ao meu ingresso na universidade. Logo nos dois primeiros semestres, tive alunos da licenciatura com os quais desenvolvi cursos para 30 professores de Física do estado, dos quais somente quatro eram licenciados. Aqueles professores, na maioria não licenciados, sem contato com a padronização de posturas e procedimentos de licenciatura, repercutiam procedimentos e concepções de dezenas de outros com os quais tive contato no RJ: o desenvolvimento do ensino da Física mediante modelos matemáticos, o distanciamento dos fenômenos físicos do cotidiano e a ausência de atividades exploratórias.

Esses contatos com alunos da graduação e professores da rede estadual trouxeram problematizações e confirmaram suspeitas intrigantes, que me impulsionaram à pesquisa nos livros didáticos no Brasil, como já mencionado acima. Detectei também o desconhecimento total da fotografia, e em especial a estroboscópica, como ferramenta de ensino. Os livros eram norteadores para os conteúdos e os posicionamentos pedagógicos. Estudei detalhadamente os livros didáticos e a possível utilização da fotografia e de outros recursos a partir desses livros, cuja adoção era imperativa e necessária para os professores na grande maioria das escolas (CAPAI, 2013).

Kuhn consolidava-se para mim como forte referência teórica ao dizer, entre outras coisas, que “[...] os estudantes de ciência aceitam as teorias por causa da autoridade do professor e dos textos” (KUHN, 1982, p. 111). Também Feyerabend é referência teórica ao afirmar “[...] que devemos impedir que os cientistas assumam o controle

¹² Hoje, Centro de Educação (CE - UFES).

¹³ À época era oferecido nas disciplinas de Prática de Ensino I e II.

da educação e passem a ensinar como ‘fato’ e como único ‘método verdadeiro’ aquilo que por acaso esteja sendo o mito do dia” (FEYERABEND, 1975, p. 338).

Novos horizontes se descortinavam e me animavam: as “Diretas Já”, conquista política havia muito pleiteada, assim como descobertas culturais e paisagísticas do Espírito Santo (ES) por meio da fotografia, com novos olhares, apresentaram-se graças ao auxílio de antigas e consistentes companhias.

Que educar é – citando Gramsci – colocar fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas emancipatórias. E recorda que **transformar essas idéias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços das salas de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos. Que a educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo.** (MÉSZÁROS, 2008, p. 9, grifos meus).

Iniciava um período de prazerosa turbulência. Assumi a disciplina “Técnicas audiovisuais na Educação”¹⁴ e a transformei numa contínua oficina. Não dominava diversos conteúdos, como roteiro e direção, dentre tantos outros. Tive que estudar muito. A vida impulsionava-me a uma paixão, até então vista como entretenimento: o audiovisual, agora incredivelmente acessível em videocassete. Descobri que era possível produzir saberes e fazeres e fazeres e saberes a partir das necessidades individuais e de grupo, gerando um espaço de alegria, de construções para a vida profissional e pessoal de educadores e educandos, mesmo em disciplinas com ementa e todas as exigências institucionais. Comprovava que criação e criatividade podem existir dentro do espaço escolar e podiam fazer frente à simples apreensão de conteúdos e à mensuração por testes e provas do aprendizado desses conteúdos. O que Gramsci e Mészáros diziam, com minha total concordância, concretizava-se em minha vida.

Gramsci argumentou, enfaticamente, há muito tempo, que não há nenhuma atividade humana da qual se possa excluir qualquer intervenção intelectual – o *Homo faber* não pode ser separado do *Homo sapiens*. Além disso, fora do trabalho, todo homem desenvolve alguma atividade intelectual; ele é em outras palavras um “filósofo”, um artista, um homem com sensibilidade; ele partilha uma concepção do mundo, tem um alinhamento consciente de

¹⁴ Pouco tempo depois consegui mudar seu nome para Recursos audiovisuais na Educação. Foi uma mudança de concepção, ideológica. Na época, a técnica era considerada como ferramenta redentora da Educação. A concepção gerada foi de que seriam linguagens e recursos possíveis na Educação, descobertas e geradas a partir de demandas dos alunos.

conduta moral, e portanto *contribui para manter ou mudar a concepção do mundo*, isto é, para estimular novas formas de pensamento.

Como podemos observar, a posição de Gramsci é profundamente democrática. Primeiro, ele insiste em que *todo* ser humano contribui, de uma forma ou de outra, para a formação de uma concepção de mundo predominante. Em segundo lugar, ele assinala que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da “manutenção” e da “mudança”. Pode não ser apenas uma ou outra, mas ambas, simultaneamente. Qual das duas é mais acentuada, e em que grau, isso obviamente dependerá da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e defendem seus interesses alternativos importantes. Em outras palavras, a dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” do que de “mudança”, – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança”, ou vice-versa, no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa. (MÉSZÁROS, 2008, p. 49).

Por dois períodos de férias contínuos fotografei o desmatamento da Mata Atlântica tanto no norte do ES, quanto no sul da Bahia. Esse material fotográfico, no qual já buscava a organização de nova linguagem fotográfica, produzi o roteiro do audiovisual, intitulado *Nova Atlântica*.¹⁵ O audiovisual foi aprovado na VII Semana Nacional de Fotografia, no RJ e, apesar de não obter da Universidade nenhum apoio para sua execução, recebi calorosos aplausos, na Semana Nacional e em diversas outras ocasiões onde foi apresentado. Isso me levou a buscar fora da vida universitária canais para produção da fotografia e do audiovisual. Fazê-lo pelos canais lerdos e burocratizados da universidade, incapazes de reconhecer-lhes características de educação, conhecimento e criatividade, seria mortal, não só para essas atividades, mas também para mim.

A vida fora da academia desabrochava para mim. Convidado, comecei a participar da agência Vix, uma cooperativa de fotógrafos, onde convivi com diversos ramos da fotografia, sobretudo o fotojornalismo, sempre com o incentivo e os ensinamentos de Rogério Medeiros, fotógrafo experiente em grandes jornais como o *Jornal do Brasil* e *O Estado de São Paulo*. Aprendi que tal qual no ensino, a imersão do fotógrafo no fenômeno que vai fotografar é elemento essencial para o traçado de uma pauta

¹⁵ O documentário teve como foco a devastação da Mata Atlântica e sua substituição pelas florestas de eucalipto. O texto foi extraído de *Sobre Jequitibás e Eucaliptos*, de Rubem Alves (ALVES, 2005, p. 13). E, a trilha foi *Carmina Burana*, composta por Francisco Bosco, amigo, físico e musicista requintado.

fotográfica. Passo a encaixar a fotografia no planejamento, não só como recurso ou linguagem, mas como elemento ligado ao fenômeno estudado.

Aceito estruturar a *Escola Imagem de Fotografia* e nela passei a oferecer cursos de fotografia. A organização da bibliografia foi fundamental na minha formação. Retomo o estudo das cores com Israel Pedrosa, no livro *Da cor à cor inexistente*¹⁶. Rudolf Arheim¹⁷ me trouxe a *Gestalt* para pensar na composição, assim como a Sociologia veio através de Susan Sontag, em seu recém-lançado *Contra a interpretação*. Em *Universos da Arte*. De Fayga Ostrower, adiro novas compreensões para a edição e a concepção de fotos. Também conheci e tomei como referência *A câmara clara*,¹⁸ de Roland Barthes.

*A ilusão especular*¹⁹ trouxe a técnica fotográfica, que estudava e praticava profundamente, para uma dimensão até então inexistente. Juntou-se ao *Filosofia da caixa preta*²⁰ com seus questionamentos e provocações instigantes sobre a técnica e sobre o equipamento. Flusser, que é forte referência nesta pesquisa, me arremessou a uma nova dimensão, para uma nova prática fotográfica. Meu encantamento pelas técnicas fotográficas potencializou-se:

Em circunstâncias habituais, o fotógrafo vive o totalitarismo dos aparelhos. Os seus gestos são programados, a sua consciência e sensibilidade têm carácter robotizado. Alguns fotógrafos mais inquietos lutam contra essa automação estúpida, tentam enganar o aparelho introduzindo nele elementos não previstos, restabelecendo a questão da liberdade num contexto de dominação das máquinas. Muitos desses esforços acabam sendo novamente recuperados pelos aparelhos, como revelação de possibilidades até então desconhecidas, mas imediatamente catalogadas no repertório de suas categorias. Uma filosofia da fotografia deve ter por função intervir nesse jogo, aprofundando as suas contradições e desmascarando seus limites. (FLUSSER, 1998, p. 15)

As imagens são mediações entre o homem e o mundo. O homem existe, isto é, o mundo não lhe é acessível imediatamente. As imagens têm o propósito de lhe representar o mundo. Mas ao fazê-lo, entropem-se, entre mundo e homem. O seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos. O homem, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, passa a viver o mundo em função de imagens. Cessa de decifrar as

¹⁶ PEDROSA, I. *Da cor à cor inexistente*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2. ed., 1980.

¹⁷ ARNHEIM, R. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

¹⁸ BARTHES, R. *A câmara clara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

¹⁹ MACHADO, A. *A ilusão especular*, São Paulo: Brasiliense, 1984.

²⁰ FLUSSER, V. *Filosofia da caixa preta*. São Paulo: Hucitec, 1985.

cenar da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como um conjunto de cenas. Esta inversão da função das imagens é a idolatria. Para o idólatra – o homem que vive magicamente –, a realidade reflete imagens. Podemos observar hoje, de que forma se processa a *magicização* da vida: as imagens técnicas, atualmente onipresentes, ilustram a inversão da função *imagética* e *remagicizam a vida*.

Trata-se de alienação do homem em relação aos seus próprios instrumentos. O homem esquece-se do motivo pelo qual as imagens são produzidas: servem de instrumentos para orientá-los no mundo. A imaginação torna-se alucinação e o homem passa a ser incapaz de decifrar imagens, de reconstruir dimensões abstraídas. (FLUSSER, 1998, p. 29).²¹

A década de 1980 foi riquíssima na produção de livros sobre Fotografia e parte da bibliografia citada acima se constitui para mim em referências, inclusive na produção desta pesquisa, que, com certa pitada de vaidade, declaro que ainda hoje é constante em livros e artigos sobre fotografia. Repito, com muita ênfase, as palavras de Mészáros apresentadas anteriormente: “Que educar é – citando Gramsci – colocar fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o **sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas emancipatórias.**” (MÉSZÁROS, 2008, p. 49, grifos meus). Educação e Fotografia se mesclavam cada vez mais graças ao aprendizado que também os livros traziam. Publiquei no periódico “Ciência Hoje das crianças” da SBPC, com experimento e em linguagem de fácil acesso, algo abordado nos livros didáticos de maneira ininteligível. Foi um artigo sobre a relação da intensidade luminosa com a área e a distância até a fonte de luz.²² Foi também mais uma parceria com Guaracira Gouvêa.

²¹ A citação acima, constante também na *Filosofia da caixa preta*, foi retirada de FLUSSER, V. *Ensaio sobre a fotografia: para uma filosofia da técnica*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1998. Trata-se de uma edição portuguesa da *Filosofia da caixa preta*, com interessante apresentação de Arlindo Machado.

²² Ciência Hoje, vol. 7, nº41, abril de 1988 – divulgação científica para crianças.



Foto 4 – Frente e verso do convite da exposição Volta à Terra ©Humberto Capai

Encantado pela beleza naturais e pela diversidade e viogor das manifestações culturais, percorro o Espírito Santo em finais de semana, feriados e férias. Estimulado por amigos fiz minha primeira exposição fotográfica autoral. Produzimos um audiovisual com o mesmo nome da exposição, *Volta à terra* (Foto 4). O nome trazia uma provocação: retorno ou em torno da minha terra de origem. Significaram a imersão em outro mundo fotográfico e educacional. Foi um sucesso. Era possível falar e educar noutras linguagens e em outros ambientes para públicos distintos e amplos. Era possível provocar e criar situações educativas em ambientes abertos ao público, assim como ampliar o espectro de fatos do mundo que podiam ser trazidos à realidade educacional. A minha terra passou a ser outra.

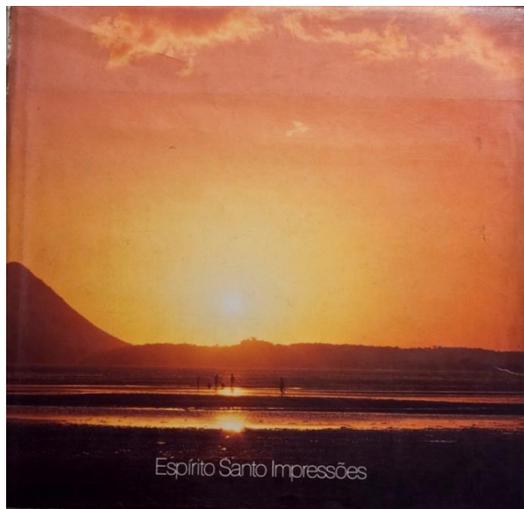


Foto 5 – Capa do livro Espírito Santo Impressões ©Humberto Capai

Participar do primeiro livro, *Espírito Santo impressões*,²³ de textos e fotos, ampliou ainda mais esse universo com um grande aprendizado: as fotos eram totalmente descoladas dos textos (Foto 5). O discurso visual era feito ao longo do livro. Foi tudo que um educador e fotógrafo precisava aprender. As realizações aqui apresentadas podem ser vistas detalhadamente em *Fotografia, educação e cultura: diálogos com os fenômenos* (CAPAI, 2013). Os livros apresentados a seguir contaram com textos dos queridos parceiros e amigos Luiz Guilherme Santos Neves e Renato Pacheco.

²³NEVES, L. G. S.; NEVES, R. S.; PACHECO, R. J. C. *Espírito Santo Impressões*. São Paulo: Empresa das Artes, 1991. Fotos também de Rogério Medeiros, Alex Krusemark e André Alves.



Foto 6 – Capa do livro *Passeio pelo centro da cidade, em companhia de Rubem Braga* ©Humberto Capai

Em *Passeio pelo centro da cidade, em companhia de Rubem Braga*,²⁴ o desafio foi dialogar, sem indexar as fotos aos textos, com dois cronistas: Rubem Braga e Luiz Guilherme Santos Neves (Foto 6). Concebemos que seria uma crônica fotográfica, ou seja, falar de uma realidade pelas fotos – no caso, o centro histórico de Vitória – sem, no entanto, datá-las como na foto ou no ensaio jornalístico.

Ampliavam-se as possibilidades de estruturar um discurso fotográfico a partir de uma concepção estabelecida. Provocava-se o passante a descobrir o entorno e a localização dos detalhes apresentados. O livro gerou uma exposição fotográfica com as linguagens invertidas em importância. Os textos ocupavam um pequeno espaço frente ao discurso fotográfico. A partir daí, estabeleço novas possibilidades para exposições de caráter didático, dentro e fora das escolas. Os licenciandos de diversas áreas agradecem.

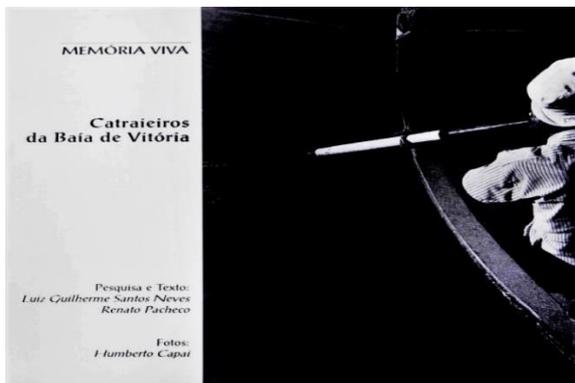


Foto 7 – Capa do livro *Catraieiros da baía de Vitória* ©Humberto Capai

Fotografei para *Catraieiros da baía de Vitória*²⁵ mas fui, sobretudo, aprendiz de pesquisador (Foto 7). A pesquisa foi oral e de campo, até então uma prática desconhecida para mim. Associei o que estava aprendendo com uma nova concepção de pesquisa que começava a aparecer, a pesquisa-ação. Com Renato e Luiz, participei das entrevistas feitas com os catraieiros. No final, uma surpresa: a

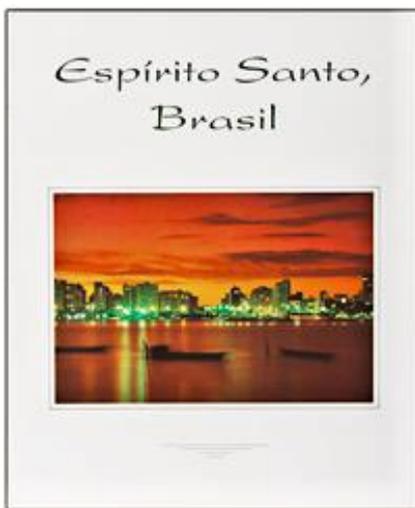
qualidade da história estruturada. Consolida-se para mim para mim a possibilidade de formas outras de pesquisar e socializar o conhecimento. Mészáros ecoava: “[...] a

²⁴ NEVES, L. G. S.; NEVES, R. S.; PACHECO, R. J. C. *Espírito Santo Impressões*. São Paulo: Empresa das Artes, 1991. Os textos foram de Renato Pacheco e Luiz Guilherme Santos Neves e com fotos também de Rogério Medeiros, Alex Krusemark e André Alves.

²⁵ NEVES, L. G. S.; PACHECO, R. J. C. *Catraieiros da baía de Vitória*. São Paulo: Empresa das Artes, 1992.

educação não pode ser encerrada no terreno estrito da pedagogia, mas tem de sair às ruas, para os espaços públicos, e se abrir para o mundo” (MÉSZÁROS, 2008, p. 9). Acrescentei: o educador também pode levar para a sala de aula o que do mundo se vive.

Nessa época ganhei outro presente do qual desfruto até hoje: a camaradagem amistosa com Sebastião Salgado. Num encontro de mais de quatro horas, contribui para a edição de *slides* para uma palestra que ele faria, intitulada *Outras Américas*.²⁶ Descobri agora um fotógrafo famoso tão tarado quanto eu pela técnica fotográfica. Minhas convicções quanto ao domínio da técnica e dos equipamentos fotográficos, até então só amparados por Flusser, ganhavam apoio de alguém que também as incorporava à própria vida. Igualmente comecei a aprender a importância de um projeto de médio prazo para construir o dia a dia da vida profissional.



*Espírito Santo, Brasil*²⁷ trouxe novo desafio, superado depois de 3 meses de tentativas para fazer a foto de capa (Foto 8). Ela devia traduzir o conteúdo do livro: apresentar o potencial econômico e a diversificada cultura do ES. Considerei a cultura como o que fica e o que passa e nada melhor para representá-la que o mar, por onde o estado se desenvolveu. O balanço das ondas deveria induzir ao movimento dos barcos, símbolo da presença humana nos mares.

Foto 8 – Capa do livro Espírito Santo Brasil ©Humberto Capai

A luz deveria ser ter uma tonalização futurista mesclada por uma luz proveniente de uma urbanização “avançada” à época.²⁸ Essa mensagem atingiu e agradou em cheio a quem mais nos interessava para que o livro saísse, o presidente da Xerox do Brasil, financiadora do livro. Quanto aos videntes e leitores do livro provavelmente

²⁶ O livro faz parte de uma coleção editada pelo INFoto, da Fundação Nacional de Arte (FUNARTE), e em 1986 registra os povos da América Latina. O trabalho fotográfico foi executado entre 1977 e 1983. Salgado saiu do litoral do Nordeste brasileiro e passou por cidades da Bolívia, Chile, Peru, Equador, Guatemala e México. No prefácio ele diz: “meu único desejo era voltar à minha terra bem-amada, para meu Brasil do qual um exílio um pouco forçado me obrigou a me afastar”.

²⁷ NEVES, L. G. S.; PACHECO, R. J. C. *Espírito Santo, Brasil*. São Paulo: Empresa das Artes, 1994.

²⁸ Lembro que naquela época não existia *photoshop* nem nenhum programa de manipulação de imagens.

foram tantas as interpretações quantas são as marolas do mar. Consolidou-se a convicção de que a intencionalidade da fotografia pode sugerir conteúdos. Tornei-me um fotoprovocador. E as aulas melhoraram.

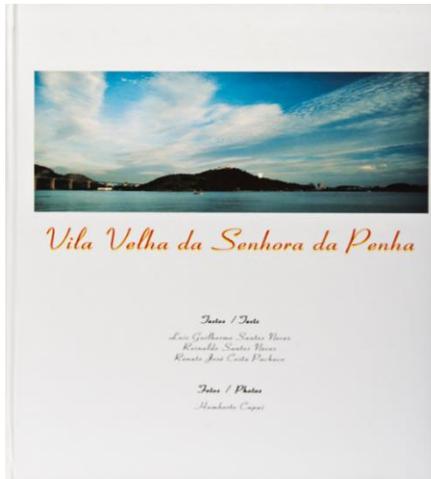


Foto 9 – Capa do livro Vila Velha da Senhora da Penha ©Humberto Capai

Certos rituais nos fazem sair do “roteiro”. A textura do trabalho se resolve a partir da interação com o fenômeno. Consolidou-se na minha trajetória o que veio a ser o subtítulo da minha dissertação (CAPAI, 2013): “diálogos com os fenômenos”.

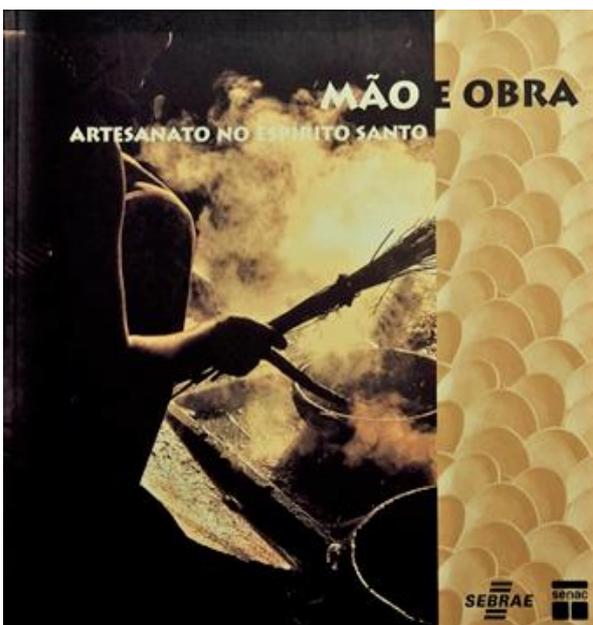


Foto 10 – Capa do livro Mão e obra: artesanato no Espírito Santo ©Humberto Capai

*Vila Velha da Senhora da Penha*²⁹ traz no nome seus dois conteúdos: Vila Velha, a primeira cidade do ES - as fotos foram concebidas em cores – e o Convento da Penha, o mais antigo monumento da arquitetura capixaba, para o qual as fotos seriam em preto e branco, visando sua principal sustentação, no meu entender: a fé dos fiéis (Foto 9). Foi um discurso visual tecido a partir de uma idealização previamente concebida. Uma preconcepção do trabalho, não das fotos. A interação com o dia a dia dos fiéis fez com que as

Nos dois livros que se seguiram, os desafios continuaram, no que se refere a conceber e produzir fotos. Destaco *Mão e obra: artesanato no Espírito Santo*.³⁰ O título de Luiz Guilherme Santos Neves ampliava o desafio quanto à foto (Foto 10 e 11). O artesanato escolhido foi o mais tradicional do estado, tombado como patrimônio imaterial: as paneleiras de Goiabeiras que esculpem sua arte em barro. A mão do homem, sua produção, é a sua marca para o futuro. A fumaça da

²⁹ NEVES, L. G. S.; NEVES, R. S.; PACHECO, R. J. C. *Vila Velha da Senhora da Penha*. São Paulo: Empresa das Artes, 1997.

³⁰ NEVES, L. G.; PACHECO, R. C. *Mão e obra: artesanato do Espírito Santo*. Vitória: SEBRAE, 2001.

queima das painéis simbolizaria a eternização que o trabalho do artesão pode conquistar. Consolidaram-se a ideia de fotossíntese e a potencialidade de expressar uma fundamentação teórica pela fotografia.



Foto 11 – Capa do Atlas do Folclore Capixaba ©Humberto Capai

O *Atlas do folclore capixaba* (CAPAI, 2009)³¹ foi viabilizado por licitação nacional do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Espírito Santo (ES). Fui desafiado a participar da licitação como coordenador de produção e de fotografia por meio da Usina de Imagem.³² Convocada a equipe participante³³ do *Atlas* estruturamos o que se tornou o primeiro atlas folclórico produzido no Brasil desde 1982. Tornou-se um elemento vital para alavancar estudos, pesquisas e políticas ligadas ao folclore, e constituiu ferramenta de valorização e dignificação dos principais atores, responsáveis pela existência dinâmica desse fenômeno cultural: os portadores e os mestres.

³¹ Disponível para *download* e consultas em: https://issuu.com/usinadeimagem/docs/atlas_do_folclore_caapixaba

³² A Usina de Imagem é um banco de imagens, agência de fotografia, produtora de audiovisuais e editora. Ver mais em <http://www.usinadeimagem.com.br/usi/cgi-bin/principal.asp>.

³³ **História:** Luiz Guilherme Santos Neves, professor universitário, historiador e escritor e **Antropologia:** Sandro Silva, Professor doutor universitário e pesquisador de campo nas áreas de quilombolas e cultura popular; **Programação editorial e finalização gráfica:** Maria Capai, filha amada e artista plástica; **Supervisão de conteúdo e revisão de textos:** Reinaldo Santos Neves. **Fotografia:** Edson Reis, Humberto Capai e Tom Boechat.

Canclini provocou e contribui muito na concepção do projeto e na elaboração de critérios:

Num mundo organizado simultaneamente para interconectar e excluir, as duas políticas mais testadas até agora para a interculturalidade – a tolerância em relação aos diferentes e a solidariedade dos de baixo – são requisitos para continuar a conviver. Mas caso se detenham neste ponto, correrão o risco de ser recursos para conviver com o que não dos deixam fazer. Ter comunicação com os diferentes, corrigir as desigualdades e democratizar o acesso a patrimônios interculturais tornaram-se tarefas indissociáveis para escapar deste tempo de abundância mesquinha. (CANCLINI, 2005, p. 268).

Penso que, para dar crédito ao saber acadêmico e à gestão política dos afetos, é necessário que ambos se articulem mediante transformações práticas das interações sociais que viabilizem a convivência dos diferentes, reduzam a desigualdade e deem acesso aos excluídos. Como passar dos sujeitos simulados pelo populismo midiático e político para a construção de cenários de cidadania verossímeis, nos quais muitas vezes confiemos duradouramente, em que vale a pena falar e escutar os outros? (CANCLINI, 2005, p. 264).

Modificamos completamente a estruturação clássica de todos os atlas de diferentes campos de conhecimento que consultamos. A fotografia que neles aparece, tal qual em livros didáticos e na maioria de publicações científicas e educacionais, era ilustrativa dos textos e pesquisas. Para nós, a fotografia conduziu toda a edição, dada a sua força como componente identitário para a população e como livro. As entrecapas dialogam o tempo inteiro entre si e com um conteúdo impossível a um só livro, mas num volume à parte. Os “tijolos” de uma parede de estuque, a construção popular mais primitiva, em cada seção, expunham elementos da criação popular: estandartes, instrumentos, máscaras, etc. O *Atlas* ganharia a estatura de um livro de arte, objetivo alcançado, segundo centenas de depoimentos. Virou até, para muita gente, um daqueles livros que ficam nas mesas de centro. Se isso não é avaliação confiável, eis ao menos um bom resultado: não era um livro chato nem feio, daqueles que ficam no fundo da estante. Uma constatação de que pesquisa, conteúdo e forma podem e devem caminhar juntos.

Stuart Hall, trazido por Sandro Silva, muito nos ajudou nas discussões e conceituações do atlas, e continua contribuindo nesta tese:

O importante para nosso argumento quanto ao impacto da globalização sobre a identidade é que o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de *representação*. Todo meio de representação – escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolização através da arte ou dos sistemas de telecomunicação – deve traduzir seu objeto em dimensões espaciais e temporais. Assim, a narrativa traduz os eventos numa sequência temporal “começo-meio-fim”: os sistemas visuais de representação traduzem objetos tridimensionais em duas dimensões. Diferentes épocas culturais têm diferentes formas de combinar essas coordenadas espaço-tempo. Harvey contrasta o ordenamento racional do espaço e do tempo da ilustração (com seu senso regular de ordem, simetria e equilíbrio) com as rompidas e fragmentadas coordenadas espaço-tempo dos movimentos modernistas do final do século XIX e início do século XX. Podemos ver novas relações espaço-tempo sendo definidas em eventos tão diferentes quanto a teoria da relatividade de Einstein, as pinturas cubistas de Picasso e Braque, os trabalhos dos surrealistas e dos dadaístas, os experimentos com o tempo e a narrativa nos romances de Marcel Proust e James Joyce e o uso de técnicas de montagem nos primeiros filmes de Vertov e Eisenstein (HALL, 2006, p. 70).

A *Apresentação* – um guia para o aprendizado (CAPAI, 2009) traduz não só as bases das metodologias adotadas no *Atlas*, mas falam muito da metodologia aqui adotada. Expressam a nossa relação com o folclore, a cultura, a educação e a fotografia:

O som do apito se perde pelo ar. Chega até certa distância, atinge outras com distorções e acaba não se fazendo escutar. Assim são também as ideias, tanto as faladas, as escritas, como as gravadas em qualquer mídia. Por si só e pelos meios onde se propagam são finitas, limitadas e facilmente percebíveis, como tudo que o homem produz.

Tristes e melancólicos seriam todos os finais, se as coisas que são produzidas não atingissem outros homens, seus corpos e suas mentes. Ao tocar, e aí digo literalmente, corações e mentes, nossas produções ganham o sentido da eternidade, numa rede infinita na qual nunca serão como foram criadas, mas que sempre estarão a serviço deste deleite humano: a criação. Criação que se presta para toda a diversidade de prazeres, da mais requintada técnica à mais abstrata pintura.

Criação que se presta a outra característica humana, o saber. Aqui não me refiro somente a um certo saber, o saber intelectual. Melhor será dizer saberes como conceito que expressa todas as características humanas envolvidas em nossos atos, o que fazemos, os fazeres. O som do apito que dispara as vozes e todos os instrumentos da banda faz com que se agitem os corpos dos que ouvem, desperta paixões, alegrias e uniões. Provoca estudiosos de música, de antropologia e de muitas outras áreas a escreverem, sistematizarem e divulgarem o que viram, escutaram e sentiram.

Um segundo de um simples sopro num apito é capaz de gerar tudo isto e muito mais. Sabemos disto e por isto nos empenhamos nesta edição do Atlas do Folclore Capixaba, passados vinte e sete anos da produção do Atlas Folclórico do Brasil – Espírito Santo, o último produzido até esta data. O sopro e a harmonia gerada pelos produtores daquela publicação

estiveram a se dispersar nos meios acadêmicos e nas instituições responsáveis pela cultura.

Com a humildade e a reverência que nos ensinam os mestres e os portadores, trazemos nesta publicação a harmonia dos acordes produzidos em 1982, orquestrados com saberes e fazeres expressos pelos grupos e artesãos que hoje compõem o cenário do folclore capixaba e por autores e obras publicadas neste período. De forma sistematizada, aqui estão presentes as descrições textuais e visuais dos grupos, das festas, dos artesãos e de seus artesanatos ligados ao folclore. Aqui estão presentes também os resultados das pesquisas de campo, uma visão histórica do folclore capixaba, as conceituações contemporâneas ligadas ao folclore e um conjunto de referências teóricas.

Em algumas dezenas de minutos o grupo se apresenta tocando e dançando. Com humilde e séria pretensão sabe que está lutando pela cultura. Sabe que erros e falhas ocorrerão – como em tudo que o homem produz –, mas o que importa é que o objetivo final seja atingido. Pretende que todos que lhes assistem se envolvam, participem, divulguem e ampliem esta rede social que a cultura sustenta. Para chegar àquela dezena de minutos, além de saberes e fazeres acumulados ao longo de séculos, centenas de horas foram necessárias para compor textos, para realizar ensaios e para confeccionar figurinos e instrumentos.

O que leitores, estudiosos e pesquisadores encontrarão nestas páginas é resultado de um processo semelhante. Mais de 20.000 quilômetros foram rodados para realizar as entrevistas, pesquisas de campo e as fotos em 53 municípios e seus distritos. Os resumos dos resultados das 335 entrevistas feitas poderão ser encontrados grupo por grupo, artesanato por artesanato e festa por festa, assim como suas localizações, endereços, CEP e GPS. Mais de 10.000 fotografias foram tiradas para trazer uma descrição do grupo folclórico e seus componentes, do artesanato e das etapas de sua produção, assim como de partes das festas associadas ao folclore. Isso pautado numa humilde e séria pretensão de estruturar um documento visual que permita ter uma panorâmica da estrutura física e cromática do folclore capixaba. Tentamos chegar a este resultado através da descrição visual do grupo mais antigo em atividade e do artesanato ligado a este grupo. Para apresentar a enorme diversidade do estado, as aberturas de capítulos trazem, por temas, algumas construções documentadas.

Milhares de páginas e sites lidos e consultados – eles estão listados nas Referências – orientaram a pesquisa de campo e sua metodologia, resultaram em capítulos que trazem a trajetória do folclore capixaba de 1982 até nossos dias, desenham mudanças conceituais ocorridas no folclore, em instituições ligadas à cultura e na academia. Estes capítulos têm a humilde e séria pretensão de ser referência, orientar e provocar. Provocar encantamentos, discussões, novos estudos e maior envolvimento com o folclore e em particular, o folclore e a cultura capixaba.

Milhares de anos de dedicação a saberes e fazeres estão acumulados no somatório das vidas dos mestres listados neste Atlas do Folclore Capixaba. Não chegam a milhares, mas a centenas de anos, o somatório das vidas da equipe que produziu este atlas. Se ela não tem a intensidade da devoção nem da dedicação daqueles mestres ao folclore, esta equipe tem, e aqui falo em seu nome, uma humilde e séria dedicação ao conhecimento e à cultura. Tem também a convicção de que o saber e o fazer devem ter uma dinâmica ditada pelo desejo de mudar para melhor. Tem também a convicção que saber e fazer não têm donos, mas sim portadores. Portadores que acreditam que as transformações devem ser guiadas pela

vontade de realizar em grupo, de fazer uma harmonia respeitosamente constituída por uma diversidade cada vez maior de partes.

Ao aceitar o desafio de produzir este atlas em oito meses, prazo estabelecido no processo licitatório, com humildade e seriedade tivemos e temos a convicção que ele pode ser um instrumento para a organização, divulgação, estudos e pesquisas sobre o folclore capixaba. cremos também que pode ser um marco para a conjugação de saberes e fazeres gerados de distintas e diferenciadas fontes com um objetivo único: favorecer o fortalecimento e a ampliação da cultura de um povo que também através dela procura ser mais feliz, solidário e criativo (CAPAI, 2009, p. 23).

Essa extensa transcrição foi para explicitar um pouco a mais completa produção e pesquisa que fiz em minha vida e que em muito contribui para este trabalho. Na verdade, com tamanha extensão e complexidade, foi a primeira. A partir do Atlas resolvi voltar à pesquisa dentro da academia. Após a sua conclusão, ingressei no mestrado em Educação, disposto a conjugar saberes e fazeres de um professor e de um fotógrafo também mediante recursos digitais, fenômenos culturais da contemporaneidade. Na sequência, produzi também meus dois primeiros livros autorais. Destaco que na apresentação acima transcrita está presente a concepção mais ampla que **orienta** as intenções desta pesquisa.

2 FOTOGRAFIA, EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CRIAÇÃO

Este capítulo apresenta recortes históricos da fotografia que evidenciam as possibilidades de superação da programação ditada pelos paradigmas, dos aparelhos e das normas estéticas na fotografia, assim também na educação, nas ciências, nas artes e em diversas áreas do conhecimento.

Acentua como a criatividade pode se fazer presente nestas áreas através do fazer e da técnica fotográfica. Foram escolhidas as trajetórias dos trabalhos de Étienne-Jules Marey e Harold Edgerton, fisiologista e engenheiro respectivamente, antes de se envolverem com a fotografia. Antecipo que seus trabalhos, no princípio produzidos para as ditas “ciências duras”, as Exatas, terminaram em galerias e museus de arte.

Ingresso no Mestrado em conjunturas bastante distintas das anteriormente vividas. O país sob o segundo governo Lula apresentava uma universidade transformada em diversos aspectos. O número de alunos aumentou, assim como seu interesse e participação. Foram muitas turmas, quase que totalmente constituídas por professores atuantes no ensino médio. Com elas a interação era forte e mais criativa e o meu trabalho, mais reconhecido. Por diversas vezes fui paraninfo. Havia demanda para a orientação de dissertações, frente às quais eu declarava ser “desqualificado academicamente”. As facilidades que a informática trazia para a fotografia, a projeção e suas finalizações abriam enormes perspectivas e estimulavam o atrevimento para um saber-fazer e um fazer-saber mais dialogado, interativo e criativo. Noutros termos, passaram a existir horizontes mais luminosos nas relações de produção educador-educando e educando-educador. Surgiram...

[...] condições que implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível e pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber, ensinando, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 1996, p. 6).

Explícito: o acesso às máquinas fotográficas e de vídeo, à sua operacionalidade, à edição e a tudo o mais que era necessário para viabilizar uma foto ou um vídeo passa a ser mais acessível a todos, e com isso duas novas perspectivas se consolidam. A primeira é que chegar a uma produção final exigia “submissão” aos aparatos técnicos e tecnológicos de baixo custo que, por outro lado, exigiam também um domínio técnico. Isso fazia de seus portadores “autoridades” que limitavam as produções, levando ao inevitável direcionamento dos portadores. No que se referia a trabalhos imagéticos e audiovisuais, era necessário um cronograma, marcado pelas dificuldades de produção. Outra grande perspectiva que se abria era o acesso às produções fotográficas e audiovisuais. Os livros de fotografia eram caros e pouco presentes, mesmo em bibliotecas e o mesmo acontecia com os vídeos que, apesar do acesso facilitado pelo videocassete em locadoras, eram mais restritos. Produções fantásticas como os curtas da Casa de Cinema,³⁴ dentre eles *Ilha das Flores*, que usei por dezenas de vezes como introdução às múltiplas possibilidades de uso da imagem na Educação³⁵ eram difíceis de encontrar.

Essa situação me levou a atualizar e a ampliar minha abordagem da educação, da fotografia e da cultura, não só fortalecendo a vontade, mas atribuindo maior organização e divulgação de estudos. Pude aprender e dialogar com muitos de meus colegas do CE, professores na pós-graduação, algo impraticável em décadas de universidade, e encontrei educadores com habilidades e conteúdos cuja potência ignorava. A turma de mestrado (e alguns do doutorado) tinha idade média de 30 anos e também enorme capacidade para um novo fazer-saber educacional. Nesse cenário, volto a enxergar, tal qual quando optei pelo ensino superior, possibilidades de uma universidade geradora de conhecimento para a ciência e para a melhoria de vida da população.

Discuto, como nunca havia feito antes, Paulo Freire por meio da disciplina e do seminário ministrados por Edna Castro de Oliveira, colega de Centro e amiga de

³⁴ A Casa de Cinema de Porto Alegre foi criada em dezembro de 1987, por um grupo de cineastas gaúchos que já trabalhavam em conjunto desde o início dos anos 80. Ver mais em <http://www.casacinepoa.com.br/a-casa>

³⁵ O filme de Jorge Furtado entrou na lista feita pela Associação Brasileira de Críticos de Cinema (ABRANCCINE) dos 100 melhores filmes brasileiros de todos os tempos. Em maio de 2019 o filme foi também eleito pela Abraccine o melhor curta-metragem brasileiro da história. Veja mais em http://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores

muitas conversas. No prefácio de *Pedagogia da autonomia*, ela nos alerta para saber-fazer e o saber-ser

Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana. Para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização. **Para tal, o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados, permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização.** (FREIRE, 1997, p. 5, grifo meu).

Voltei também a conviver com Karel Kosic e Mèzáros. Fui apresentado a Jacques Rancière por meio de *O mestre ignorante*. Sua aproximação com Freire trouxe enorme conforto e estímulo no difícil caminho de desconstrução do “professor que tudo sabe e tudo explica”, estimulando também a busca de um “aprofundamento horizontal”, princípio já adotado na perspectiva de me tornar educador. Explico: um aprofundamento horizontal é, no meu entender, fundamental para uma educação permanente. A apropriação de teorias e de conceitos deve interagir permanentemente com as pessoas e o cotidiano que nos cerca. Ampliar nossa capacidade de dialogar com as pessoas e o mundo em volta (o horizontal, o horizonte) é, no meu entender, a maneira de criarmos mundos, vidas e passarmos constantemente e ressignificar e a criticar teorias e conceitos. O senhor Jacotot alerta-me quanto à dimensão individual necessária num processo emancipatório. “Reconhecer-se sujeito no/do mundo”, incluso neste mundo o conhecimento, reforça a dimensão da ignorância presente em nossa vivência coletiva, sem perda de nossas singularidades. É assim que contribuiremos para a construção de novas vidas e novos mundos.

Tornar-se sujeito, ou melhor, reconhecer-se sujeito no/do mundo é um processo que ambos (Freire e Rancière) analisam como inerentes ao ato educativo. Compreendem a educação como um importante lugar de mudança e transformação social, um lugar onde a emancipação intelectual de Rancière e política de Freire poderão acontecer. (OLIVEIRA, 2005, p. 105).

Nesse período, em que o audiovisual começa a invadir as salas de aula no formato digital, consigo sistematizar uma crítica aos “recursos pedagógicos”. Já assistira a

filmes parecidos, com o mesmo roteiro e conteúdo produzidos em salas de aula. Somente os suportes mudavam. Retrocedo um pouco para lembrar que tal prática norteava – literalmente vinha do Norte – o cotidiano escolar após 1964, e foi muito normal, era a norma. Eram distribuídos *kits* escolares com normas de procedimentos para o professor. No audiovisual presenciei a utilização de projetores de *slides* com *filmstrips*³⁶ distribuídos pelo Instituto Nacional de Cinema com manuais de utilização. Segue-se basicamente, da mesma forma, a utilização pelo videocassete, substituído mais tarde pelo *Digital Versatile Disc* (DVD). Era prática quase obrigatória essa abordagem “moderna” com os novos recursos, e estes viravam fins. Não se pensa o curso nem as aulas em função dos atores e do contexto. É o recurso que estrutura o discurso.

Essa crítica foi sistematizada no artigo *Pérolas aos porcos: por que não* e publicada no livro *Cinema, educação & inclusão* (CAPAI, 2011). O título do artigo é uma alusão ao emblemático colar da professora Erin Gruwell protagonizada brilhantemente por Hilary Swank no filme *Escritores da liberdade*.³⁷ O filme em si é uma profunda discussão dos recursos, dentre eles o cinema, na Educação. A professora Erin Gruwell os utiliza em abundância e uma fita crepe marca o início de uma virada na sua relação com a turma e dos alunos entre si.

O valor desse filme também está na ousadia da linguagem cinematográfica mostrando os problemas psico-sócio-culturais que atingem a escola contemporânea; também porque ele dá visibilidade à diversidade dos grupos, com seu rígido código de honra, cada um no seu território, o narcisismo da recusa e da intolerância para com “os outros”, o boicote às aulas, a prontidão para aumentar os índices de violência entre os jovens e transformar a escola no seu avesso, isto é, uma comunidade bem próxima da barbárie, o que de fato vai acontecer em 1992, em Los Angeles, EUA (LIMA, 2008, p. 2).

³⁶ Os *filmstrips* em português eram tiras de imagens estáticas de filmes no formato 16 mm ou 35 mm. Aproveitando: os projetores de *slides* são aparelhos que projetam basicamente fotos positivas em celuloide. Essas fotos são chamadas de diapositivos ou cromos. Usávamos também (produção “pobre” e com alunos) papel vegetal ou manteiga para a produção dos *slides*.

³⁷ Há na internet uma vasta literatura sobre o livro, o filme e a fundação *Freedom Writers*, gerada pela turma a qual o filme se refere. Ver mais no próprio *site* da Fundação: <http://www.freedomwritersfoundation.org/>

³⁷ *Escritores da liberdade* (Original: *Freedom Writers*) País: EUA/Alemanha. Ano: 2007. Direção: Richard LaGravenese. Revista *Espaço Acadêmico*, nº 82, março de 2008. É possível assistir à versão completa no *You Tube*.

A abordagem sucinta sobre esse filme apaixonante sublinha convicções que se fortaleceram naqueles anos de mestrado e hoje sustentam o desenvolvimento desta pesquisa. Homens e mulheres se transformam em educadores-educandos na vida e no mundo. Não são recursos, técnicas e tecnologias que devem guiar nossa vida nem muito menos a educação. Elas podem e devem ser utilizadas nos caminhos – a Cultura sempre presente – que traçamos para viver. Mas tenhamos sempre presente que a criação é o melhor recurso para estruturar mundo e vida melhores.

Pérolas e porcos têm valorações e utilizações diferentes para cada conjuntura e para cada cultura. Basta ver a utilização da carne dos porcos para certas culturas, que a rejeitam ou a proíbem, e em especial para a culinária brasileira, e um de seus maiores ícones, a feijoada, que no entender de uma significativa maioria dos brasileiros, é uma das pérolas de nossa gastronomia. (CAPAI, 2011, p. 134).

Se diálogos estiveram presentes em boa parte do meu exercício do magistério, a análise do *Atlas* como elemento da minha dissertação trouxe novas dimensões à minha concepção. Dei-me conta de que os diálogos são também produtores de histórias que começam em locais e épocas distintas e podem nunca terminarem. Concordava com Freire: nossa orientação no mundo

[...] envolve não apenas associação de imagens sensoriais, como entre animais, mas, **sobretudo, pensamento-linguagem** e nossas ações envolvem desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado (FREIRE, 1976, p. 42, grifo meu).

Dessa forma, solidificava e enraizava a convicção de que diálogos podem ser um processo dialético crítico e problematizador no qual minha existência e o mundo em que vivo estão em constante movimento e construção. Viver, estar vivo, pode ser um diálogo com esse fascinante fenômeno, a nossa vida no planeta. A vivência nos três anos de mestrado comprova isso, como discorro a seguir.

No final do primeiro ano de estudos, mais precisamente em 20/12/2011, durante um seminário do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia (NEPEFIL).³⁸ Por ser um interurbano atendi e minhas convicções quanto a Papai Noel foram abaladas. Inicialmente achei que era trote. Do outro lado da linha uma voz angelical

³⁸ NEPEFIL, coordenado pelo querido colega Robson Loureiro: <http://www.nepefil.ufes.br/>

se apresentou como responsável pelo setor de comunicação da Shell e me disse que ela, a Shell, queria financiar pela Lei *Rouanet* dois projetos meus, desde que executados em 2012. Por um deles batalhámos havia oito anos e o outro já consumira seis anos de luta. Com a anuência de parte da equipe, aceitamos.

Para mim o desafio foi enorme, pois significava produzir, além da dissertação, dois livros. Como estímulo, a temática dos livros – diversidade, identidades, sustentabilidade e cultura –, tratada em fotos e textos, nessa sequência, casava inteiramente com meus estudos para a dissertação e em muito podia enriquecê-la.



Foto 12 – Capa do livro Espírito Brasileiro
©Humberto Capai

O título *Espírito brasileiro*³⁹ é uma composição do nome do estado, Espírito Santo, com o do país, Brasil (Foto 12). As 180 fotos foram feitas em terras, mares e ares capixabas ao longo de mais de vinte anos. As fotos foram editadas segundo as cores de nossa bandeira. Fazem uma evocação à diversidade cultural, paisagística e econômica do Brasil. É composto por cinco textos ligados a essas

temáticas. Seus autores são Walter Firmo,⁴⁰ Viviane Mosé,⁴¹ Luiz Guilherme Santos Neves,⁴² José Arrabal⁴³ e Eliza Capai.⁴⁴ Dois comentários de amigos e parceiros dizem do livro: “Este livro tem o sentido de uma obra de vida [...] uma demanda inabalável e constante para a captação do belo e do eloquente” (NEVES, 2012, p. 18); “Cores cruzadas pelo trabalho que miscigena e multiplica cores. Cores do antigo e do novo presentes na natureza, nas festas e nos esforços, na construção do povo trabalhador. O Espírito Brasileiro no Espírito Santo através das lentes do olhar que fotografa” (ARRABAL, 2012, p. 35). Foi uma oportunidade singular de produzir uma obra que tratasse de vários aspectos do meu estado – palavra aqui explorada em

³⁹ CAPAI, H. *Espírito brasileiro*, Vitória: Usina de Imagem, 2012.

⁴⁰ Walter Firmo, fotógrafo e professor

⁴¹ Viviane Mosé, filósofa e escritora.

⁴² Luiz Guilherme Santos Neves, escritor e historiador.

⁴³ José Arrabal, escritor e professor.

⁴⁴ Eliza Capai, cineasta documentarista, fotógrafa e jornalista.

várias acepções – numa época em que eu debatia, ressignificava e me aprofundava em autores e teorias. Hall, junto de nós também na estruturação do atlas, continuava a contribuir:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. [...] É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas (HALL, 2008, p. 109).

Também Veiga–Neto contribuía: “[...] estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas” (VEIGA-NETO, 2003, p. 14).

Nasci e vivi em Muqui até os 16 anos. Devo muito de minha formação e amor pela cultura – em especial à cultura popular - à cidade e à sua gente. *Muqui, terra de reis* (CAPAI, 2012) me permitiu uma enorme imersão na minha formação (Foto 13). Traz, através de 235 fotografias e seis textos, a beleza, a diversidade e a sustentabilidade de um raro fenômeno cultural brasileiro. Os autores dos textos são Almerinda da Silva Lopes,⁴⁵ Luiz Guilherme Santos Neves,⁴⁶ Joelma Consuelo Fonseca e Silva,⁴⁷

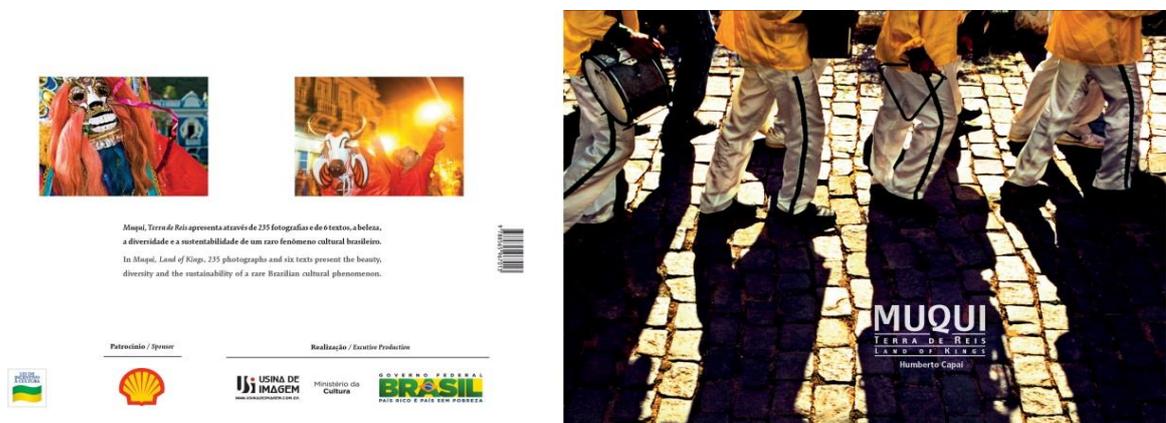


Foto 13 – Contracapa e capa do livro Muqui, terra de Reis ©Humberto Capai

⁴⁵ Professora universitária em História e Crítica da Arte. Autora de diversos livros nessas áreas.

⁴⁶ Luiz Guilherme Santos Neves, escritor e historiador.

⁴⁷ Turismóloga, pesquisadora em Patrimônio Imaterial e ex-secretária estadual de Patrimônio Cultural.

Marcos Arzua Barbosa⁴⁸ e Sidemberg Rodrigues.⁴⁹ Na introdução faço uma reverência e uma síntese da proposta do livro:

[...] quem dança não é o que levanta poeira; quem dança é aquele que inventa o próprio chão.⁵⁰ A população da cidade de Muqui pode confirmar esse dito. Ela torna a dimensão cultural superior às dimensões geográfica e socioeconômica. *Muqui terra de reis* é uma reverência a esses reis e rainhas destituídos dos poderes econômicos e políticos da realeza, mas constituídos de respeito e autoridade pelo que produzem e estruturam em sua cidade. São, pois, merecedores da classificação popular dada aos reis e rainhas, ao mesmo tempo em que proclamam, por sua atividade coletiva e solidária, um autêntico “abaixo a monarquia!”, recusando um regime em que um soberano ordena e os súditos executam (CAPAI, 2012, p. 11).

Foi complicada a concepção geral do livro. Com Rogério Drago, ex-aluno querido e, à época, professor da pós-graduação e meu orientador, estudara Vygotsky, autor que ele pesquisa profundamente. Daí vieram ideias que sedimentaram a divisão capitular do livro.

O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais, as quais se desenvolvem no interior da cultura (ao mesmo tempo em que constantemente a produzem) e num processo histórico. Se pensarmos no adjetivo cultural atribuído a essa perspectiva, devemos levar em **conta que toda interação social é aqui analisada como emergente em uma cultura, envolvendo os meios socialmente estruturados (como os grupos e instituições), os instrumentos e a linguagem** (BRAGA, 2010, p. 22, grifos meus).

Na revisão de literatura durante o mestrado, descobro *Fotolivros latino-americanos* (FERNÁNDEZ, 2011), do pesquisador espanhol Horácio Fernández, lançado em 2011. Foi necessário um espanhol para descobrir nossos tesouros nesta área até então não pesquisada da América Latina. Felizmente, ao contrário de seus ancestrais, ele nos ofereceu nossos tesouros. Seu livro contribuiu para a concepção gráfica de *Muqui, terra de reis*, ao lançar luz sobre a relação entre foto, texto, programação visual e impressão. Acompanhei, desde a programação visual até a impressão passando pelas provas gráficas, todos os livros de que participei.

⁴⁸ Doutor em Economia, pesquisador em desenvolvimento autossustentável, escritor e documentarista.

⁴⁹ Mestre em Ciências Sociais, comunicador e autor de diversos livros e ensaios.

⁵⁰ COUTO, M. In: VALENTE, André (org.). *Língua portuguesa e identidade*. Rio de Janeiro Caetés, 2007.

Fortalecido pelo que acabara de estudar, *Muqui* foi um enorme exercício e uma consolidação da necessidade de interligação das áreas que envolvem desde a pré-produção ao produto final, interagindo entre si e, sobretudo, com a realidade sobre e com a qual se trabalha. Oito programações visuais do livro foram necessárias até sua edição final, graças à paciência e à dedicação de Glauco Gomes. Valeu a pena.

Destaco a importância do trabalho de Fernández, uma vez que é uma referência para este trabalho, inclusive na construção da metodologia. Esse autor traz a primeira pesquisa sobre o fotolivro, feita na América Latina. Assinalo aspectos trazidos, pelo próprio autor, para elucidação do que é o fotolivro: “Levaram-se em conta o projeto gráfico, a composição, a seleção dos materiais, a impressão, a encadernação e, claro, o discurso fotográfico” (FERNÁNDEZ, 2011, p. 7). Sobre os 150 fotolivros selecionados, ele diz: “O conjunto contém uma riqueza e complexidade que revelam a enorme contribuição da América Latina ao gênero fotolivro e **desvelam alguns dos segredos mais bem guardados da história da fotografia**” (FERNÁNDEZ, 2011, p. 7, grifo nosso). Assim ressaltei para mostrar que a pesquisa em vários aspectos da fotografia ainda é incipiente. Grifando, o livro é de 2011.

Penso que *Fotolivros latino-americanos* vai ampliar a percepção da fotografia e revelar novos discursos e relatos visuais que tratam de alguns aspectos cruciais do continente: seus cenários, suas cidades, seus habitantes, sua história, suas aspirações (FERNÁNDEZ, 2011, p. 27, grifo meu).

Didaticamente, no capítulo “A imagem é o texto”, completa o que queremos descrever

A aparência de que sejam as fotografias que arquem com todo o peso do discurso pode conduzir ao equívoco. Os fotolivros leem e mostram todos os signos do mundo com toda a eloquência das palavras, embora precisem delas somente um pouco [...] Não podemos esquecer que esses livros são, como qualquer outro (ou mais, se possível), filhos de muitos pais: neles também são importantes a tipografia, a escolha do papel, o tipo de impressão e os demais elementos formais e materiais (FERNÁNDEZ, 2011, p. 151).

Estendi a reflexão para a produção didática e para a participação no processo educativo. Não se trata somente de uma estética. Trata-se de uma interligação e de uma construção em que diversos atores e fatores devem ser considerados através

do envolvimento e da importância em todo o processo. Que fique bem claro que com tal postura, não colocamos a responsabilidade de execução somente no educador. Pelo contrário, com tal postura, o educador passa a assumir a necessidade de sua participação compartilhada com os envolvidos no processo, nos fenômenos e com os saberes e fazeres a eles pertinente. Assim caminhamos ao longo desta pesquisa.

A Fotografia, com a evolução meteórica das últimas duas décadas, faz-se presente cada vez mais na vida de todos, porém prossegue distante dos meios educacionais nos formatos e práticas do dia a dia das pessoas. Por meio dela constituem-se novas formas de diálogo, ou seja, ela tornou-se base para essa atividade humana tão essencial à vida, e, em especial, ao ensino e à Educação: o diálogo. Diz-se, e é difícil contestar, que as nossas escolas têm hoje alunos do século XXI, professores do século XX e instalações do século XIX. A última afirmação pode ser questionada pela presença de equipamentos de informática. Ocorre que tais equipamentos e linguagens são em boa parte utilizados como substitutos de outros mais antigos, a partir de uma formação anterior aos novos tempos.

Ao longo deste trabalho evidenciaremos melhor essa realidade, em companhia de pensadores contemporâneos. Numa caricatura extremada exemplifico: o *datashow* torna-se um substituto do retroprojetor em boa parte de suas utilizações, com figurinhas por vezes mais atraentes. *Slides* e mais *slides* de textos projetados trazem junto um grande equívoco, no meu entender, das práticas anteriores: o professor projeta o texto e o lê para os alunos. Até hoje suspeito de que essa leitura se dê pela crença de que a linda voz do professor é um grifo importante à cognição ou manifesta dúvida quanto à capacidade de leitura dos alunos. Ou uma crença de que estes sejam analfabetos. Desabafo à parte, resumo: a potência imagética e dialógica do *datashow* fica reduzida ao uso antigo do retroprojetor, cuja potência interativa, destaque-se, sempre foi minimamente explorada.

São duas as perspectivas aqui adotadas. A primeira é que a dialogicidade, numa perspectiva freiriana, é base para a educação emancipadora. A outra é que a Fotografia passou por rápidas transformações na última década, e com imprevisível rapidez nos últimos anos, revelando um surpreendente e ainda pouquíssimo

estudado fenômeno cultural contemporâneo. Mais que uma simples linguagem, ela se agrega à vida, aos discursos, aos hábitos e à criação de um número cada vez maior de pessoas. Torna-se então elemento essencial a todo tipo de diálogo e potenciais criativos, de novos mundos e novas versões de mundo. Em 2010, Gisele Freund já alertava que um marco divisório se estabelecera: a produção da foto desejada da maneira mais apropriada, e, igualmente, de apresentá-la ao(s) destinatário(s) escolhido(s), no ambiente desejado ou inimaginável. Parece que passamos a ter, então, um forte canal de expressão liberado para a Educação, de baixo custo e fácil capacidade operacional (FREUND, 2010).

A uma citação anterior de Thomas Kuhn, “[...] a produção de novos instrumentos é uma extravagância reservada para as ocasiões que o exigem. **O significado das crises consiste exatamente no fato de que indicam que é chegada a ocasião de renovar os instrumentos**” (KUHN, 1982, p. 105, grifo meu), acrescento, em total concordância ao que ele diz sobre os rituais e aparelhos constituintes de um paradigma, que é chegada a hora de renovar não só os instrumentos mas também suas utilizações e as linguagens que a eles podem ser associadas.

Com Alfredo Bosi e Marilena Chauí, lembramos que tal qual o olhar, a Fotografia é fruto de determinada época e de cada conjuntura,

[...] esse olhar linguagem do discurso existencial, aparece, à luz do pensamento contemporâneo, gravado pelas escolas, de suspeita que, afinal, melhor o descreveram. É um olhar que já sofreu a redução ideológica de Marx, já que veio afetado pelo conhecimento [...] enfim já nos apareceu comprometido com as motivações inconscientes acusadas por Freud (BOSI, 1988, p. 80).

Marilena Chauí completa ao afirmar:

Janela e espelho: os pintores costumam dizer que, ao olhar, sentem-se vistos pelas coisas e que ver é experiência mágica. A magia está em que o olhar abriga, espontaneamente e sem qualquer dificuldade, a crença em sua atividade – **a visão depende de nós, nascendo em nossos olhos – e em sua passividade – a visão depende das coisas e nasce lá fora, no grande teatro do mundo** (CHAUI, 1988, p. 33, grifo meu).

O grifo acima destaca uma dialética que seguimos: o olhar que guia a máquina, ou melhor, em termos contemporâneos, o aparelho, nasce dentro de nós (leia-se, em

nossa formação, sob diversos aspectos) mas depende da nossa interação com o mundo, com a vida que nos cerca.

Em *Pequena história da fotografia*, Walter Benjamin já contrapunha olhar e máquina nessa dialética relação entre homem e mundo:

A natureza que fala à câmera não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui a um espaço trabalhado intencionalmente pelo homem, um espaço que ele percorre inconscientemente. Só a fotografia revela esse inconsciente ótico, assim como só a psicanálise revela o inconsciente pulsional. (BENJAMIN, 1985, p. 94).

Benjamin também profetizava a influência da reprodutividade mecânica da imagem e sua influência no homem, assim como o perigo da tendência à imitação de visões de mundo massificadas pela tecnologia e todo o aparato ideológico que impulsiona o mercado de consumo de produtos e ideias.

Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho que projeta sua sombra sobre nós, até que o instante ou a hora participem de sua manifestação, significa respirar a aura dessa montanha, desse galho. **Mas fazer as coisas se aproximarem de nós, ou antes, das massas, é uma tendência tão apaixonada do homem contemporâneo quanto a superação do caráter único das coisas, em cada situação, através de sua reprodução.**

Cada dia fica mais irresistível a necessidade de possuir de tão perto o objeto quanto possível na imagem, ou melhor, na sua reprodução (BENJAMIN, 1985, p. 101, grifo meu).

Sua fantástica máxima muito nos inspira: “Já se disse que ‘o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, mas quem não sabe fotografar’. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não será pior que um analfabeto?” (BENJAMIM, 1985, p. 107). Tal conclusão poderia ser considerada como profecia concretizada, se observada por uma ótica mais analítica, tendo em vista a grande similaridade entre as imagens que povoam desde os livros didáticos até a *internet*.

Repetimos aqui que “[...] as imagens têm o propósito de lhe representar o mundo. Mas ao fazê-lo, entropõem-se entre mundo e homem. O seu propósito é serem mapas do mundo, mas passam a ser biombos” (FLUSSER, 1998, p. 29). Flusser complementa essa argumentação com a possibilidade de uma perspectiva

emancipatória no âmbito da própria sociedade, em que dominados buscam, em função de interesses próprios, as próprias formas de superar as imposições de dominadores, e assim por diante.

Trazemos para esta conversa recortes históricos da fotografia que evidenciam fortemente as possibilidades de superação da programação ditada pelos paradigmas, aparelhos e normas estéticas. São fortes evidências trazidas do século passado quanto ao potencial da Fotografia como poderoso elemento capaz de, sempre presente a criatividade, transformar a Educação, a Ciência e as Artes.

Trataremos da evolução dos trabalhos de Étienne-Jules Marey e Harold Edgerton. **Destacamos: são trabalhos produzidos, em princípio, para as ditas “ciências duras, as exatas”**. Depois de muita relutância, resolvi renunciar ao estudo sobre o trabalho de Muybridge, de modo a não expandir sobremaneira este texto. **Eadweard James Muybridge e Étienne-Jules Marey** têm as mesmas iniciais no nome, nasceram no mesmo ano (1830) e ambos morreram em 1904. O primeiro era artista dos Estados Unidos da América (EUA), o segundo cientista (França), e ambos utilizaram a fotografia ligada ao movimento para o desenvolvimento de seus trabalhos e com estes contribuíram para a inovação e o desenvolvimento da fotografia e do cinema. O intercâmbio altamente criativo começou quando tinham 51 anos de idade, em 1881, 14 anos antes do lançamento do cinematógrafo,⁵¹ em 1895. Ao leitor que ficou com gosto de “quero mais” ou para aquele que quer descansar um pouco da leitura, ofereço o *book trailer*⁵² do livro *Entre pássaros e cavalos*,⁵³ de Raimo Benedetti, lançado em setembro de 2018.

⁵¹ O cinematógrafo foi um aparelho inventado por Marey para fazer fotos sequenciadas e abriu caminhos para o cinema.

⁵² Disponível em: <http://www.desvirtual.com/um-livro-para-ler-ouvir-e-assistir/> Acesso em: 13 jan. 2019.

⁵³ *Entre pássaros e cavalos* (Benedetti, R., Editora Sesc-SP, São Paulo, 2018).

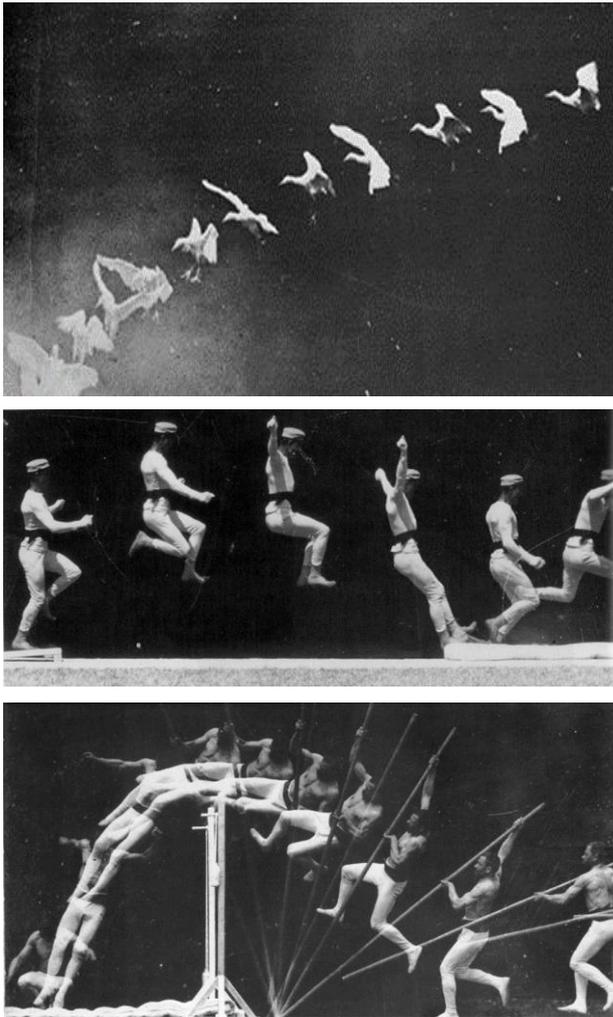


Foto 14 – Fotos de Étienne-Jules Marey. disponíveis em <https://archive.org/details/physiologiedumo00maregoog/page/n141>.

A opção de trazer Marey deveu-se à sua busca pela Fotografia para fins científicos (Foto 14). Ele começou estudando o fluxo do sangue no corpo e, na sequência, os batimentos cardíacos, a respiração, os músculos e o movimento corporal. Já no início da carreira, mostrava sua perspectiva científica e criativa: inventou um aparelho para medir com precisão a pressão arterial e a pulsação, o esfigmógrafo. Sua vocação para interagir com os fenômenos estudados também se afirmava na busca de aparelhos e de análises pertinentes. Fascinado pela circulação do ar a partir de seus estudos no corpo humano, começa a observar os animais voadores. Para tal, desenvolveu a cronofotografia,⁵⁴ mediante sua invenção, o fuzil cronofotográfico,

na década de 1880. Diversas posições dos voos dos pássaros eram registradas, em intervalos de tempo iguais, em uma única placa fotográfica. Acabara de inventar a fotografia estroboscópica e o aparelho para produzi-la. Conjugando sua revolucionária descoberta fotográfica com outras linguagens – textos, geometria, desenhos e diagramas – publicou em 1880 *Le vol des oiseaux*⁵⁵ (*O voo das aves*), ricamente ilustrado com fotografias. Continuou fotografando pássaros, movimentos humanos, fluidos, animais e seus possíveis movimentos, assim como objetos movimentados e tudo o que lhe passava pela cabeça. Philippe Dubois, sobre a exposição de que foi curador, *Expor Marey*, informa:

⁵⁴ Detalhes sobre as cronofotografias e o aparelho para produzi-las, o cronofotógrafo, assim como trabalhos de Eadweard Muybridge, que utilizou os inventos de Marey, estão disponíveis em: <https://tendimag.com/tag/cronofotografia/>. Acesso em: 2 abr. 2019.

⁵⁵ Disponível em: <https://archive.org/details/physiologiedumo00maregoog/page/n141>. Acesso em: 3 mar. 2019.

Movimentos que são imagens, nos movemos para imagens que são movimentos. Em qualquer caso, são movimentos de pensamento [...]. Se Marey é o pretexto, é tudo, menos uma coincidência. O princípio central do pensamento de Marey é o do adiamento e transferência, com a observação das diferenças: um registra, um transcreve, um grava, um extrai, um fotografa, um molda, você esculpe, é o mesmo movimento que se espalha em diferentes formas. Infinito (como era sem origem: para as asas do pássaro se moviam apenas de sua relação com os movimentos do ar e do vento, etc.). E é essa variação formal entre estados de movimento que aparece, qual é o lugar e os meios da inteligência do dito movimento. É por isso que expor Marey como aqui é tornar a própria exposição uma outra forma desse movimento em contínua recuperação. (DUBOIS, 2010, p. 8)

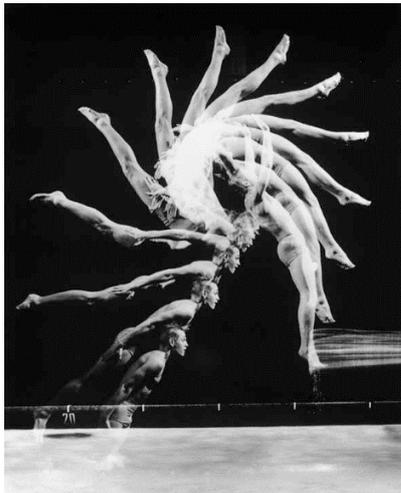


Foto 15 – Fotografias de Harold Edgerton disponíveis em <https://edgerton-digital-collections.org/galleries/iconic>

Passamos agora ao trabalho de Edgerton que, como Marey, busca a fotografia como suporte técnico e científico, inova na técnica, na ciência, na linguagem fotográfica e na estética (Foto 15). Não acredito em conjugações astrais, mas assinalo que, no ano em que morrem Marey e Muybridge, fecunda-se o óvulo de Edgerton no útero da mãe. Ele nasceu em 1904 e um aspecto da sua formação muito interessa a este trabalho. Seu pai o estimulava a desenvolver brincadeiras e experimentos. Em 1926, entrou para o *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) e usou a luz estroboscópica para o estudo de motores e engrenagens. Nos anos seguintes, desenvolveu e aperfeiçoou o estroboscópio, patenteando sua invenção em 1936. Sua irrequieta e criativa carreira prosseguiu até perto de sua morte, em 1990. Encontra-se na internet vasto material sobre a biografia de Edgerton.⁵⁶ Dos motores para todo tipo de movimento fotografou e inovou na técnica e na tecnologia.

Desenvolveu também pesquisas com *flashes* ultrarrápidos. Devemos a ele o *flash* eletrônico usado em larga escala há décadas.

⁵⁶ Um resumo de sua biografia pode ser vista em: <http://web.mit.edu/6.933/www/Fall2000/edgerton/www/timeline.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

Passou a usar esses *flashes* em grupo, numa nova modalidade de fotos estroboscópicas. Essas fotos, assim como as de alta velocidade, introduzem uma nova estética na fotografia e na educação. Um dos seus livros, *Instantâneo! Vendo o invisível por ultra alta velocidade fotografia*, de 1939, decifra o significado dessas fotos para a humanidade e para a ciência em particular.



Foto 16 – Fotografias de Harold Edgerton disponíveis em <https://edgerton-digital-collections.org/galleries/iconi>

relação a uma realidade que, como eles, os modelos, admite simulações, representações e interpretações. Concretamente, para alunos e professores, passaram a ser fruto da criação humana e passível de incorporação a uma nova vida que sua descoberta literalmente revelava. As fotografias de Edgerton mostradas acima e outras centenas produzidas por ele podem ser apreciadas em vários *sites* e

A fotografia estroboscópica, amplamente desenvolvida por Edgerton, foi introduzida no ensino pelo *Physical Science Study Comitee (PSSC)*, acima mencionado, em torno de 1970, inspirando uma geração de professores, na qual nos incluímos. Para que o exposto anteriormente não soe simplesmente como reverências de admirador a quem tanto contribuiu para a Fotografia, relato o quanto as fotos de Edgerton contribuíram para a minha vida de professor (Foto 16). Na década de 1980, encontrei em uma revista de

fotografia uma de suas fotos mais emblemáticas, a *drop milk*. Reproduzi-a em um *slide*. Nela enxerguei a representação visual de um sistema de partículas – algo muito abstrato para os alunos e essencial para a compreensão de uma das leis de conservação da Física – constituído de gotículas de leite que se expandiam simetricamente na horizontal em sentidos opostos. Explosões se seguiram, com punhados de

bolas de gude abandonadas no chão, bexigas cheias de talco estouradas e um mar de criatividade. A partir de uma foto, um modelo científico se mostrava em

espaços.⁵⁷ Nesses *sites* podem também ser encontrados detalhes e filmes sobre sua produção cinética e artística.

Uma boa parte do que Marey e Edgerton fizeram com o suporte de aparelhos sofisticados e altos financiamentos, e que nós (professores e alunos), numa versão muitíssimo mais pobre, conseguíamos fazer nos anos 1970 com aparatos domésticos, como se vê na foto da esquerda, pode ser feito hoje com celulares com *softwares* específicos. A foto exposta abaixo à direita, foi feita com um celular fabricado em 2013 (Foto 17).



Foto 17 – Produção de fotos estroboscópicas em 1976 e em 2016 ©Humberto Capai

Trabalhos desenvolvidos nas mais “duras” pesquisas, nas ditas Ciências Exatas, expandiram-se para diversas áreas de conhecimento, da educação e da expressão, alcançando a fotografia. Tencionamos aqui mostrar a capacidade do homem de, segundo seus interesses, superar os aparelhos e as tecnologias e criar. A criação, atividade essencial à ciência, à educação e à vida, atua na composição de novas formas de expressão, de interação, de fazer ciência e instituir padrões estéticos, e mostra como a indústria tenta produzir o que pode significar consumo – e mais lucro – mas não impede que o humano continue a buscar o que lhe interessa:

[...] mas há que se sair ao encontro do outro, do que nos ajuda a fabular um mundo novo. A partir desses encontros poderá se criar um novo modo de estar na educação. Pode se aprender a criar; deve-se criar para aprender. Com Deleuze, aprendemos que sem criação não há aprendizagem, pensamento nem vida (KOHAN, 2007, p. 10).

⁵⁷ MOMA. Disponível em: <https://edgerton-digital-collections.org/galleries/iconic> Acesso em: 13 set. 2018.

Para Walter Benjamin, a imaginação tem dois aspectos: “[...] se por um lado permite abstrair duas dimensões dos fenômenos, por outro permite reconstituir as duas dimensões das abstraídas da imagem [...] **Imaginação é a capacidade de fazer e decifrar imagens**” (BENJAMIN, 1985, p. 29, grifo meu). Nos anos 1930 já se antecipava e alimentava essa polêmica, com a reprodução da fantástica saudação do físico Antoine Wiertz ao advento da fotografia, em 1855:

Há alguns anos nasceu, para a glória do nosso século, uma máquina que diariamente assombra nossos pensamentos e assusta nossos olhos. **Em cem anos, essa máquina** será o pincel, a palheta, as cores, a destreza, a experiência, a paciência, a agilidade, a precisão, o colorido, o verniz, o modelo, a perfeição [...] Não se creia que o daguerreótipo será a morte da arte [...] Quando o daguerreótipo, essa criança gigantesca, tiver alcançado sua maturidade, **quando toda a sua arte e toda a sua força tiverem se desenvolvido, o gênio o segurará pela nuca, subitamente, clamando: Aqui! Tu me pertences agora. Trabalharemos juntos** (BENJAMIN, 1985, p. 106, grifo meu).

Flusser complementa o pensamento acima:

Os diálogos por intermédio das imagens sintetizadas (ou por intermédio das imagens pré-fabricadas, mas telematizadas), seriam de riqueza criadora por ora inteiramente inimaginável. Seríamos, de repente, todos ‘artistas’ (aqui o termo arte engloba ciência, política e filosofia). (FLUSSER, 2008, p. 120).

A figura seguinte é uma postagem no *Facebook*, minutos após a ocorrência da cena que deu origem à imagem, na abertura das Olimpíadas Rio-2016 (Foto 18)



Foto 18 – Foto capturada da internet em 2016. Autor desconhecido.

A imagem imediatamente anterior e as outras situações já trazidas evidenciam que:

[...] é possível fazer leituras diferentes de uma mesma representação. [...] se faz necessária a atuação do professor para que estas interpretações sejam exploradas de forma ampla e discursiva oportunizando aos estudantes **serem agentes no processo de significação dos conceitos apresentados pelas mídias** (SILVA; LOGUERCIO, 2013, grifo meu).

Não só na “significação dos conceitos”, mas também nas representações de mundo engessadas por paradigmas estereotipados: a fotografia capturada no Maracanã a partir da concepção de Fernando Meireles é ressignificada por um internauta que passa a ser seu coautor. Adquire sentidos múltiplos e multidisciplinares, apontando novos rumos, inclusive para a superpopulação de presídios, habitados por um alto percentual de presos ligados ao consumo de drogas, dentre elas a maconha, cuja liberação o autor da imagem reivindica.

Evidenciou-se aqui que é possível, a partir do diálogo exercido também pela imagem, fomentar novas perspectivas para a ciência e o seu ensino, para a educação e para a vida, estimulando o vital alimento de todas as nossas atividades: a criatividade, propulsora da tão ameaçada vida humana, neste nosso planeta também ameaçado, sombrio e carente de luz. Exploramos o que os aparelhos (máquinas digitais, celulares, *tablets*, computadores, canetas e outros) e os *softwares* que fazem fotografias produzem, lembrando que seus recortes espaciais e temporais se dão a partir do olhar humano. Uma evidência: as objetivas chamadas normais (50 mm nos modelos analógicos ou digitais; 35 mm e 80 mm nas câmeras de formato médio) são assim caracterizadas por “enxergarem” através de um ângulo igual ao ângulo seletivo de visão do olho humano, em torno de 50°. Tentam reproduzir a “normalidade” do olhar humano, instrumentalizando essa coisa que, como assinalado acima, está embebida de uma cultura e de uma ideologia e pode transgredir a qualquer hora, pela inquietude que nos diferencia dos demais animais, sem avisar nem o dia, nem a hora de sua chegada: a criatividade.

Vários dos aspectos da fotografia mencionados acima estão em *A imagem*,⁵⁸ de Jacques Aumont. Philippe Dubois, em *O ato fotográfico*,⁵⁹ faz um estudo teórico do ato fotográfico e de suas modificações ao longo do tempo, desde a origem até 1990,

⁵⁸ AUMONT, J. *A imagem*. Campinas: Papyrus, 1993. Principalmente o terceiro dos cinco capítulos, “A parte do dispositivo”, traz discussões interessantes e bem pertinentes ao nosso trabalho.

⁵⁹ DUBOIS, P. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas: Papyrus, 1994.

ano em que foi lançada na França a obra *As aparências enganam?: fotografia e pesquisa*,⁶⁰ de Tânia Mara Pedroso Müller, pesquisa historiográfica elaborada a partir da análise e da interpretação de imagens publicadas nos anos 1950-1960. Em *Fotografia no Brasil: um olhar das origens ao contemporâneo* (MAGALHÃES; PEREGRINO, 2004),⁶¹ encontra-se um extraordinário panorama da fotografia brasileira descrito por quem muito colaborou para ela, Ângela Magalhães e Nádia Peregrino. Rubens Fernandes Junior⁶² sintetiza as grandes mudanças ocorridas de 1946 a 1998, no cenário brasileiro:

A fotografia brasileira apresenta uma enorme diversidade, e deixa-se recortar por distintas abordagens. Esta exposição, resultado da minha experiência como pesquisador e crítico nos últimos vinte anos, pretende apenas mapear, em um período específico, uma visão particularizada da produção fotográfica brasileira dos últimos cinquenta anos.

[...] período em que a fotografia brasileira, com intensidade e subjetividade, passou a dialogar com as características de mutação contínua e as tensões freqüentes dos movimentos contemporâneos. Neste projeto estão reunidas quatro gerações de fotógrafos que trabalharam na construção de uma identidade visual forte e claramente sintonizada com o movimento da arte nos últimos cinquenta anos.

Da década de 30 e 50, destacavam-se obras [...] com diferentes abordagens, construíram a imagem de um Brasil moderno, tanto na expressão documental, quanto na experimental. Da década de 60 e 70, [...] uma representação da identidade nacional, a partir das diferentes manifestações populares, utilizando a fotografia como informação independente.

Na década de 80 surgiram fotógrafos que até hoje desenvolvem suas atividades com grande afinco. [...] responsáveis pela consagração da fotografia brasileira no panorama internacional, com independência política no fotojornalismo e singularidade na reconstrução do olhar e da imagem brasileira.

Entre os fotógrafos da década de 90, ressaltamos os trabalhos [...] que injetaram na produção contemporânea um olhar documental mais expressivo e uma nova atitude experimental.

Essa reunião de quatro gerações contempla a diferença na percepção das nossas etnias, o fotojornalismo arrojado e refinado do fotógrafo brasileiro, a linguagem singular da fotografia no nível da expressão pessoal, e nas diferentes possibilidades de construção da imagem fotográfica – do

⁶⁰ MULLER, T. M. P. *As aparências enganam: fotografia e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora, 2011.

⁶¹ É possível encontrar um excelente panorama da fotografia brasileira descrito por quem muito contribuiu para ela, Ângela Magalhães e Nádia Peregrino em *Fotografia no Brasil: um olhar das origens ao contemporâneo* MAGALHÃES, N.; PEREGRINO, F. *Fotografia no Brasil: um olhar das origens ao contemporâneo*. Rio de Janeiro: Funarte, 2004.

⁶² FERNANDES JUNIOR, R. *Labirinto e identidades: panorama da fotografia no Brasil [1946-1998]*, São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

questionamento da materialidade dos suportes às diferentes manipulações químicas e eletrônicas. Evitamos reforçar a visão de um Brasil exótico e generoso, grandioso e fácil, tão divulgado no exterior, para mostrar um país com identidade forte e assumida dialeticamente através do traço paradoxal do harmonioso e do dissonante. (FERNANDES JUNIOR, 2003, p. 139, grifos meus).

Consideramos também a Fotografia como produção humana, datada e localizada, embora seu alcance ultrapasse a época e os objetivos de sua feitura. Como tudo que o homem produz, ela tem marcos ideológicos e culturais. 50 anos após a primeira foto, em *A ideologia alemã*,⁶³ Marx e Engels escreveram:

A produção de idéias, de representações, da consciência, está de início, diretamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens, aparecem aqui como emanação direta de seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica etc. de um povo. Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias etc. [...]. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser **consciente, e o ser dos** homens é seu processo de vida real. E se, em toda ideologia, os homens e suas revelações aparecem invertidos como numa câmara escura, tal fenômeno decorre de seu processo histórico de vida, do mesmo modo por que a inversão dos objetos na retina decorre do seu processo de vida diretamente físico. (MARX; ENGELS, 1986, p. 36, grifos meus).

Trago um estímulo a esta discussão por meio de Néstor Canclini, no II Colóquio Latino-Americano de Fotografia (FUNARTE, 1987).⁶⁴ Ele diz que Marx, ao tratar da determinação da matéria sobre o ideal, das relações socioeconômicas sobre o pensamento, toma emprestadas imagens à óptica de sua época e diz que a ideologia é construída por reflexos invertidos da vida real, como a câmara escura. Por isso, essa metáfora ocasional, convertida em conceito, torna-se referência de uma teoria do conhecimento, um estilo mecanicista de interpretação dos produtos culturais pela classe do autor, seguindo a dinâmica da metáfora, o reflexo ideológico como externo à realidade, da mesma forma que o reflexo óptico em relação ao refletido (CANCLINI; FUNARTE, 1987).

Houve uma tendência a ver a determinação da realidade sobre as imagens como casual, mecânica e unidirecional, quando, na realidade, é estrutural,

⁶³ MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec, 1986.

⁶⁴Luiz Humberto foi um dos debatedores desse tema em 1982. Fotojornalista e depois professor da Universidade de Brasília, contribuiu e contribui para a literatura e o ensino de Fotografia. Os anais desse congresso foram editados pela FUNARTE. No meu entender é um importante e atualíssimo documento sobre a fotografia.

reversível e multidirecional: a consistência é determinada, por múltiplos condutos, pela base material que reopera dialeticamente, também a forma múltipla, as relações socioeconômicas (CANCLINI, 1987, p. 14).

Mais algumas considerações sobre a relação entre ideologia e fotografia feitas por Canclini no II Colóquio Latino-Americano de Fotografia (FUNARTE, 1987).

Um dos pontos comuns é a origem. A fotografia e a teoria da ideologia nasceram quase juntas. Niepce e Daguerre iniciaram, na terceira década do século XIX, o que então denominaram daguerreotipia. Quanto à ideologia, se bem que o uso da palavra e a reflexão sobre ela tenham começado no século XVIII, com Destrut de Tracy, a formulação de uma teoria sistemática e consistente inicia-se em 1885, quando Marx e Engels sistematizaram suas aproximações ao tema, nas páginas de *A ideologia alemã*.

Mas a fotografia e a ideologia também se encontram nos equívocos, nos pontos comuns que as reflexões sobre elas foram instalando no saber contemporâneo. A adoção metafórica de mecanismos ópticos e fotográficos para 'explicar' o funcionamento da ideologia e, em contrapartida, a elaboração de concepções aberrantes sobre a fotografia, baseadas numa reflexão ingênua sobre os processos de conhecimento e de representação do real, contribuíram com esses erros. Acreditamos que a crítica a tais estereótipos é indispensável para representar a estrutura do trabalho fotográfico e seu papel nas transformações sociais. (CANCLINI, 1897, p. 13) Toda fotografia carece de objetividade. Pode ser analisada como um modo de referir-se ao real. Ainda mais se levarmos em conta os efeitos que podem ser conseguidos [...] ângulos de visão, utilização de grande-angulares, teleobjetivas, zoom, a diferente profundidade de campo, as modificações tonais, [...] no tratamento [...] reduzir a intensidade, dar maior contraste tonal [...] ampliações parciais, solarização etc. (CANCLINI, 1878, p. 15).

Além do mais, aqueles que confiam na veracidade da imagem fotográfica supõem que o essencial da realidade pode ser captado à primeira vista. Este empirismo ingênuo, no qual nenhum *expert* se atreve a incorrer, ignora que o real não é uma soma de objetos, mas uma rede de relações. Nem a fotografia, nem nenhum outro sistema de representação, artístico ou científico, pode reproduzir a vida; só consegue mostrar aparências, simulacros, que se aproximarão do real na medida em que sejam captados seus vínculos básicos. A fotografia pode cumprir um papel cognoscitivo, ou de conscientização política, precisamente se for capaz de perfurar as máscaras, aquilo que se apresenta imediatamente à experiência, e propor olhares não familiares sobre o mundo. Conhecer implica também imaginar, inventar. A reprodução mais fiel do real pode ser a que consegue maior sugestão, a que supera a reprodução mais fiel do real pode ser a que consegue maior sugestão do virtual. Conhecer: abrir o presente ao pressentido. (CANCLINI, 1987, p. 16, grifo meu).

Apresento essas referências, que tanto me ajudaram e ajudam nesta pesquisa, não só para acentuar as enormes mudanças sofridas pela fotografia sob diversas acepções, mas também para destacar como tais mudanças, na maioria absorvidas por diversas áreas – Comunicação, Cultura e Ciência, dentre outras – e pela população se mantiveram praticamente estagnadas nos meios educacionais. A

última afirmativa ficará bastante evidenciada a seguir mediante pesquisas bibliográficas que fizemos em publicações que tratam da fotografia na educação.

3 REVISÃO DE LITERATURA E CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Revisão de Literatura

Este capítulo traz a revisão de literatura realizada em torno de publicações referentes à nossa pesquisa, tendo como eixo central o campo da Educação, especificamente da Fotografia na Educação. Traz também o caminho metodológico seguido.

Desde 2016, ano em que iniciei o doutorado, fiz buscas em torno de publicações referentes à nossa pesquisa, considerando a interdisciplinaridade e a transversalidade – características também do campo educacional – que ela, a nossa pesquisa, abarca. Há publicações muito interessantes, que despertam interesses em diversas áreas. Mas o nosso interesse central está no campo da Educação, especificamente na Fotografia na Educação. Dessa forma, um filtro que usamos em todo o levantamento foi o de publicações produzidas na área da Educação e, em alguns casos, quando foi necessário refinamento maior, em programas de pós-graduação em Educação. As buscas se deram em torno dos descritores **“Fotografia na Educação”**,⁶⁵ **Fotografia na Educação**, **“Fotografia e Educação”**, **Fotografia e Educação**. Algumas dessas buscas foram refinadas com as inclusões de **Diálogo**, **Paulo Freire** e **Emancipação** em separado (**OR**) ou em conjunto (**E** ou **AND**).

Apresento a seguir, de forma sistematizada, os resultados atualizados no segundo semestre de 2019.

3.1.1 Biblioteca Nacional

Na Biblioteca Nacional (Fundação Biblioteca Nacional – FBN)⁶⁶ estão cadastrados todos os livros publicados no Brasil dotados de *International Standard Book Number* (ISBN) Além de tentar descobrir os livros de nosso interesse, queríamos também identificar publicações não científicas pertinentes à pesquisa.

⁶⁵ As expressões com aspas trazem como resultados somente trabalhos que incluem a expressão completa, enquanto sem aspas as buscas incluem qualquer palavra contida na expressão. Adicionando E ou AND à expressão, em alguns *sites*, gera-se novo filtro, mais restrito.

⁶⁶ http://acervo.bn.gov.br/sophia_web/

A busca por “**Fotografia na Educação**” apresentou quatro resultados, nos quais a expressão entre aspas apareceu em “Assunto”. Dois deles nos trouxeram contribuições. *Os meninos fotógrafos e os educadores: viver na rua e no projeto casa* (JUSTO, 2003). As oficinas e as vivências com os meninos de rua que a autora apresenta provocaram reflexões e trouxeram contribuições à estruturação de nossa metodologia (JUSTO, 2003). *Práticas discursivas ao olhar: notas sobre a vidência e a cegueira na formação do pedagogo*⁶⁷ (BARROS, 2003) apresenta grande quantidade de textos muito interessantes, mas sem contribuição direta à pesquisa. Em suas 263 páginas, “Diálogo” aparece 19 vezes. Algumas delas: “Na terceira parte, abordamos práticas educativas ao olhar vinculadas ao mundo da cidade, apresentando indicações necessárias de um necessário diálogo entre a fotografia e o cotidiano, a pintura e a fotografia, a cidade e a política [...]” (BARROS, 2003, p.13), “o papel da nova história cultural na promoção do diálogo entre as práticas do olhar, historicizando a produção, circulação e significação das imagens [...]” (BARROS, 2003, p. 28). Ou seja, nenhuma delas se refere ao diálogo numa perspectiva dialógica na Educação. Verifica-se uma única referência a Paulo Freire: “Quando Casé ingressa em uma livraria com a personagem, em busca de um livro de Paulo Freire, podemos lembrar [...]” (BARROS, 2003, p. 88).

Na busca por **Fotografia e Educação**, com o filtro **Educação**,⁶⁸ apareceram sete títulos. Lamentavelmente, nenhum deles tem um mínimo de tangência com nossa pesquisa. Tratam de álbuns de fotografias, exposição de fotografias, obras ilustradas, arquivos de cidade, fotografia na escrita e artes em geral.

Em “**Fotografia e Diálogo**” não apareceu nenhum título ou subtítulo. Já em **Fotografia e Diálogo**, foram 13 os livros apresentados, 12 dos quais sem nenhum vínculo com nosso estudo. Somente um traz discussões importantes sobre a história, o desenvolvimento e o papel da Fotografia por meio dos diálogos entre Márcia Tiburi e Luiz Eduardo Achutti (TIBURI; ACHUTTI, 2012). Embora sem tratar diretamente de nosso tema ligado à Educação nem do diálogo numa perspectiva dialógica na Educação (o termo diálogo refere-se a uma conversa entre os dois autores, sobre a Fotografia), esse livro faz parte de nossas referências e contribuiu para nossos estudos desde o início do doutorado.

⁶⁷ Disponível em: <https://vdocuments.com.br/praticas-discursivas-ao-olhar.html>

⁶⁸ http://acervo.bn.gov.br/sophia_web/Resultado/Listar?guid=1582336037297

3.1.2 Banco Digital de Dissertações e Teses (BDTD)

No *site* do Banco Digital de Dissertações e Teses (BDTD) foram encontrados quatro resultados (um deles repetido) para “**fotografia na educação**” com os filtros **PPGE e Educação**. Todos são dissertações produzidas a partir de 2009. Uma delas é a minha e outras duas contribuíram para minhas reflexões:

- *Uma câmera na mão: a fotografia como fonte de reflexão do cotidiano escolar* (GIANNELLA, 2009).

Esse trabalho convida a olharmos atentamente para as imagens fotográficas produzidas pelos professores nas escolas, como forte recurso narrativo e reflexivo do fazer pedagógico. Diz também que a fotografia “nas esferas da documentação escolar, parece encontrar fecundidade suficiente, seja para estudo de suas possibilidades, seja para produzir conhecimento sobre o cotidiano que está a representar pelos seus instantâneos” (GIANNELLA, 2009, p. 160).

- *Juventudes, fotografia e produção de sentido: pautas juvenis no contemporâneo* (CAVALCANTI, 2014).

Em sua dissertação de 2014, Maria Cristina Vieira Cavalcanti apresenta as análises desenvolvidas a partir de dez imagens que serviram à problematização para a condição juvenil de alunos e alunas de uma escola da rede municipal de ensino de Canoas, Rio Grande do Sul (RS). Como metodologia, conduziu quatro rodas de conversa. Suas análises se deram por meio da aproximação aos recursos da semiótica (CAVALCANTI, 2014).

Diz, com minha total concordância, que:

As tecnologias surgem como aliadas, desde que submetidas ao trabalho do pensamento crítico e cuidadoso, que não as celebra nem descarta, mas que problematiza, questiona, experimenta, avalia e interfere sobre seus rumos. Não precisamos nos assumir reféns de uma tecnocracia inevitável e avassaladora cabe reafirmar a importância do diálogo como base ontológica da formação humana e a indissociabilidade pesquisa/formação, elementos indispensáveis para toda e qualquer mudança na educação, pela qual todos nós somos responsáveis (CAVALCANTI, 2014, p.110).

Em **fotografia na educação**,⁶⁹ com os filtros descritos acima apareceram 17 trabalhos (13 dissertações e quatro teses). Exceto as dissertações comentadas acima, nenhuma outra se aproximava minimamente de nossa pesquisa.

Em **fotografia e educação** apareceram os títulos da busca anterior.⁷⁰

“**Fotografia e diálogo**” não trouxe nenhum resultado e **fotografia e diálogo**⁷¹ apresentou cinco resultados. Destaco somente a dissertação de 2019:

O smartphone como dispositivo de aprendizagem em tempos de convergência e mobilidade (PEREIRA, 2019).

A autora se pergunta como os alunos utilizam os *smartphones* na sala e durante as aulas, no processo de aprendizagem e na produção do conhecimento, bem como nos diferentes espaços-tempos do cotidiano escolar. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa no campo da pesquisa-ação (PEREIRA, 2019).

Com e sem aspas, **fotografia e Paulo Freire** não apresentou nenhum resultado. O mesmo para **fotografia e emancipação**, com e sem aspas.

3.1.3 Periódicos CAPES

De acordo com o Portal de Periódicos Capes, as pesquisas foram feitas nos seguintes periódicos:

1. Cadernos Cedes;
2. Cadernos de Pesquisa;
3. Educação & Realidade;

⁶⁹http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=dc.publisher.program.fl_str_mv%3A%22P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o+em+Educa%C3%A7%C3%A3o%22&filter%5B%5D=dc.subject.por.fl_str_mv%3A%22Educa%C3%A7%C3%A3o%22&lookfor=fotografia+na+educa%C3%A7%C3%A3o&type=AllFie

⁷⁰http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=fotografia+e+educa%C3%A7%C3%A3o&type=AllFields&filter%5B%5D=dc.publisher.program.fl_str_mv%3A%22P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o+em+Educa%C3%A7%C3%A3o%22&filter%5B%5D=dc.subject.por.fl_str_mv%3A%22Educa%C3%A7%C3%A3o%22&limit=20&sort=relevance

⁷¹bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=fotografia+di%C3%A1logo&type=AllFields&filter%5B%5D=dc.publisher.program.fl_str_mv%3A%22P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o+em+Educa%C3%A7%C3%A3o%22&filter%5B%5D=dc.subject.por.fl_str_mv%3A%22Educa%C3%A7%C3%A3o%22&limit=20&sort=relevance

4. Educação & Sociedade;
5. Educação e Sociedade;
6. Education Policy Analysis Archives;
7. Ensaio;
8. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação;
9. ETD - Educação Temática Digital;
10. História da Educação;
11. Journal of Research in Special Educational Needs;
12. Perspectiva;
13. Reflexão & Ação;
14. Revista Brasileira de Educação;
15. Revista Brasileira de Educação Especial;
16. Revista Educação em Questão;
17. Revista Eletrônica de Educação;
18. Revista Iberoamericana de Educación;
19. Roteiro.

Para todas as pesquisas usamos os filtros **Educação** e **Artigos revisados por pares**. Em algumas delas, informamos o *link* direto para Portal de Periódicos **CAPES** em notas de rodapé.

As buscas por “**Fotografia na Educação**”⁷² e por “**Fotografia e Educação**” não apresentaram nenhum resultado.

Fotografia na Educação e Fotografia e Educação trouxeram três e sete resultados, respectivamente, nenhum deles com relevância para esta pesquisa.

Fotografia e diálogo trouxe quatro artigos. **Fotografia e Paulo Freire**⁷³ trouxe outros sete, alguns deles com alguma relevância para nosso estudo.

72

http://www-periodicos-capes-gov-br.ez43.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcncvbkGlid2ViL2FjdGlvbi9zZWZFY2guZG8%2FZHNjbncQ9MCZwY0F2YWIsYWJpbHR5TW9kZT1mYWxzZSZmcmJnPSZzY3Auc2Nwcz1wcmItb19jZW50cmFsX211bHRpcGxIX2ZlJnRhYj1kZWZhdWx0X3RhYiZjdD1zZWZFY2gmbW9kZT1CYXNpYyZkdW09dHJ1ZSZpbmR4PTEEmZm49c2VhcmNoJnZpZD1DQVBFU19WMQ%3D%3D&buscaRapidaTermo=%22fotografia+na+educa%C3%A7%C3%A3o%22

3.1.4 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área. As reuniões nacionais e regionais da Associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área. Assim se tem projetado no país e fora dele como importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação. **(Fonte: <http://www.anped.org.br/sobre-anped>)**

As buscas por “**Fotografia na educação**”, “**Fotografia e educação**”, **Fotografia e Paulo Freire** e **Fotografia e diálogo** não apresentaram nenhum resultado.

As outras buscas renderam somente um resultado, sobre o qual apresento, a seguir, um comentário. **Fotografia na educação** trouxe um resultado: *Ancorando quadros de formatura na história institucional* (2005), de Flávia Obino Corrêa Werle.⁷⁴

Fotografia e educação apresentou três resultados. Como o primeiro deles foi repetido, foram dois os resultados apresentados. *A fotografia como instrumento e objeto de pesquisa: imagens da imprensa e do estado do cotidiano de crianças e adolescentes do serviço de assistência ao menor - SAM (1959- 1961)* (2006), de Tânia Maria Pedroso Müller, 2006).⁷⁵

⁷³[http://www-periodicos-capes-gov-](http://www-periodicos-capes-gov-br.ez43.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcnkvbGlid2ViL2FjdGlvbi9zZWYyY2guZG8%2FZHNjbnQ9MCZwY0F2YWlsYWJpbHR5TW9kZT1mYWxzZSZmcmJnPSZzY3Auc2Nwcz1wcmItb19jZW50cmFsX211bHRpcGxlX2ZiJnRhYj1kZWZhdWx0X3RhYiZjdD1zZWYyY2gmbW9kZT1CYXNpYyZkdW09dHJ1ZSZpbmR4PTEuZm49c2VhcmNoJnZpZD1DQVBFU19WMQ%3D%3D&buscaRapidaTermo=%22fotografia+na+educa%C3%A7%C3%A3o%22)

[br.ez43.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcnkvbGlid2ViL2FjdGlvbi9zZWYyY2guZG8%2FZHNjbnQ9MCZwY0F2YWlsYWJpbHR5TW9kZT1mYWxzZSZmcmJnPSZzY3Auc2Nwcz1wcmItb19jZW50cmFsX211bHRpcGxlX2ZiJnRhYj1kZWZhdWx0X3RhYiZjdD1zZWYyY2gmbW9kZT1CYXNpYyZkdW09dHJ1ZSZpbmR4PTEuZm49c2VhcmNoJnZpZD1DQVBFU19WMQ%3D%3D&buscaRapidaTermo=%22fotografia+na+educa%C3%A7%C3%A3o%22](http://www-periodicos-capes-gov-br.ez43.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cHM6Ly9ybnAtcHJpbW8uaG9zdGVkLmV4bGlicmlzZ3JvdXAuY29tL3ByaW1vX2xpYnJhcnkvbGlid2ViL2FjdGlvbi9zZWYyY2guZG8%2FZHNjbnQ9MCZwY0F2YWlsYWJpbHR5TW9kZT1mYWxzZSZmcmJnPSZzY3Auc2Nwcz1wcmItb19jZW50cmFsX211bHRpcGxlX2ZiJnRhYj1kZWZhdWx0X3RhYiZjdD1zZWYyY2gmbW9kZT1CYXNpYyZkdW09dHJ1ZSZpbmR4PTEuZm49c2VhcmNoJnZpZD1DQVBFU19WMQ%3D%3D&buscaRapidaTermo=%22fotografia+na+educa%C3%A7%C3%A3o%22)

⁷⁴ <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/ancorando-quadros-de-formatura-na-historia-institucional>

⁷⁵ <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/fotografia-como-instrumento-e-objeto-de-pesquisa-imagens-da-imprensa-e-do-estado-0>

Educação-fotografia: impressões e sentidos (DANTAS, 2000): Em seu artigo, Eugênia Maria Dantas diz: “Assim, está, para nós, a noção de educação tecida nas linhas e entrelinhas da cultura, da memória, da fotografia, objeto de problematização desse trabalho. **Um campo escasso e aberto à investigação**. (DANTAS, 2000, p. 2, grifo nosso). Elucida sobre seu trabalho ao dizer que, “[...] sendo a educação um processo que se realiza através de trocas diversas entre indivíduos, grupos sociais, entre outros, a utilização da fotografia tomada como narrativa propicia a comunhão, a generatividade, a genealogia”. (DANTAS, 2000, p. 14).⁷⁶

Em busca de resultados mais expressivos, fomos ao *Scielo*, e com os mesmos filtros utilizados no *site* da ANPED, buscamos somente dentro da Revista Brasileira de Educação (RBE), publicação em fluxo contínuo da ANPED que circula nos meios acadêmicos desde 1995 com artigos inéditos e dossiês que abordam temas associados à área da Educação resultantes prioritariamente de pesquisas.⁷⁷ Os resultados foram em número ainda menor. Continham somente parte do que foi encontrado no *site* da ANPED, já que a busca nesse ambiente englobou as comunicações feitas em congressos.

Para não dizer que não falei de estatísticas e nem apresentei quadros e tabelas, apresento no quadro abaixo, com os itens pesquisados, os resultados encontrados e os percentuais de cada um deles em relação aos 2624 (dois mil, seiscentos e vinte e quatro) itens encontrados quando a busca foi somente por **Educação** (Quadro 1).

Descritor pesquisado	Resultado obtido	Percentual em relação ao total encontrado em Educação (2624)
“Fotografia na educação”	0	0
Fotografia na educação	01	0,04
“Fotografia e educação”	0	0
Fotografia e educação	02	0,08
Fotografia e Paulo Freire	0	0
Fotografia e diálogo	0	0

Quadro 1 – Descritores pesquisados, resultados e percentuais em relação à Educação

⁷⁶ <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-fotografia-impressoes-e-sentidos>

⁷⁷ <http://www.anped.org.br/site/rbe>

Em 2011, Lúcia Pralon, em sua tese *As imagens da saúde em livros didáticos de ciências* (PRALON, 2011), detectava “[...] uma preocupação acadêmica em construir os alicerces do estudo teórico da imagem na área da Educação” (PRALON, 2011, p. 90), mas alertava:

[...] é preciso uma maior quantidade de trabalhos que abordem outros materiais além do livro didático, e que envolvam sujeitos, como os professores que leem imagens” e acrescenta que 52% dos estudos empíricos tratam apenas da análise de material, sem a participação de sujeitos. Os 48% restantes envolvem principalmente estudantes e somente quatro artigos tratam de leitura de imagens por professores (PRALON, 2011, p. 96).

Se naquela época ela já dizia que “[...] a leitura de imagens (quer seja no campo educacional ou no da comunicação) e o seu potencial para o aprendizado tinha se tornado objeto de estudos sistemáticos apenas muito recentemente” (PRALON, 2011, p. 88), dizemos, frente aos dados apresentados neste nosso levantamento, que os estudos ligados à Fotografia na Educação continuam incipientes. Salientamos que a produção de estudos sobre a Fotografia na Educação é bem inferior aos estudos sobre a imagem, objeto de estudos na tese acima mencionada. No *site* da ANPED, o escore é de 6 (**Fotografia**)⁷⁸ x 23 (**Imagem**). Aproprio-me da conclusão seguinte, substituindo somente a palavra **imagem** pela palavra **fotografia**:

Uma das principais conclusões que pudemos tirar deste levantamento diz respeito ao fato de termos encontrado a maior parte dos artigos abordando a imagem como objeto central do estudo e não como recurso na investigação de outras questões, o que nos levou ao entendimento de que ainda vivemos um momento de consolidação teórica da área (PRALON, 2011, p. 80).

Com todas as contribuições que obtivemos na nossa revisão bibliográfica, descreveremos na próxima seção nosso percurso metodológico, concordando com a sugestão de que “[...] a metodologia deve conceder espaço livre para as ideias que desejemos examinar” (FEYERABEND, 1977, p. 287).

⁷⁸ Na busca por fotografia, dos quatro resultados apresentados acima, encontramos outros dois, sem nenhuma aproximação com nosso estudo: http://www.anped.org.br/biblioteca?keys=fotografia&field_bib_tipo_target_id=artigo&field_bib_serie_target_id=rbe&field_bib_gt_target_id=

3.2 Caminhos metodológicos

Nesta seção apresentamos a trajetória e as referências teóricas da pesquisa e os seus respectivos procedimentos metodológicos, formas e estruturas utilizadas. Ao mesmo tempo, apresentamos sínteses das quatro oficinas realizadas (duas delas como piloto) e comentários feitos a partir de trechos transcritos da terceira e quarta oficinas.

Descreveremos a seguir o processo metodológico da construção desta pesquisa. A questão de estudo que elegemos – **quais são os discursos construídos com e a partir das fotografias numa perspectiva dialógica?** – indicou a direção de uma investigação qualitativa (MINAYO, 1994; 2004), que busque o diálogo e da conversa dar sentidos e explorar os discursos dos participantes.

Por diversas vezes, nos capítulos anteriores já nos posicionamos e trouxemos referências teóricas e práticas em relação ao método e à metodologia. Por meio delas deixamos claro que uma perspectiva dialógica na Educação pode e deve ter caráter emancipatório. Na revisão de literatura já apresentada encontramos pouco suporte metodológico para o desenvolvimento de nossa pesquisa, ou seja, uma metodologia que propiciasse a execução de fotos pelos sujeitos e que, ao mesmo tempo, abrisse, de imediato, conversas e discussões sobre as fotos recém-obtidas.

Esse critério, acreditamos, seria capaz de provocar cada elemento de um grupo à geração de um tema e das fotos que quisesse fazer sobre ele. Provocaria, ao mesmo tempo, à disposição para que apresentasse ao grupo, por meio de fotografias, visões de seu mundo, e a dialogar não só sobre o visível das fotos, mas também dos discursos outros que delas emergissem. Noutros termos, estávamos em busca do que originou o subtítulo deste trabalho: os **diálogos visíveis e invisíveis** possíveis através da fotografia na educação.

Considerando o objetivo que nos propusemos, desenvolvemos uma investigação a partir de uma pesquisa participativa intencionada à transformação participativa, em que sujeitos e pesquisadores interagissem na exploração e na produção de novos conhecimentos sobre fotografia – dela emergem mundo e homem, ao mesmo tempo – e suas diversas aplicações e aplicativos na Educação. Deveria assumir o caráter

formativo-emancipatório em uma perspectiva crítica. Esclarecemos a seguir algumas concepções que adotamos.

Em linhas gerais, fazemos coro com Carlos Rodrigues Brandão, afirmando que “a Ciência e a Educação que sonhamos praticar busca descobrir e ampliar sujeitos e campos sociais através de um **diálogo criador e emancipatório**” (BRANDÃO, 2007, p. 60, grifo nosso). Ainda em tão honrosa e iluminada companhia, afirmamos também que “[...] qualquer teoria científica é uma interpretação entre outras e vale pelo seu teor de diálogo, não pelo seu acúmulo de certezas”. (BRANDÃO, 2007, p. 58).

Afirmamos também a convicção de que, na Ciência, na Educação e na Vida, nos métodos e nas metodologias, a criatividade e a criação são vitais e essenciais para seu desenvolvimento.

Paulo Freire pensou que um método de educação construído sobre a ideia do diálogo entre educador e educando, em que há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, **o seu método e o material da fala dele** (BRANDÃO, 1981, p. 21, grifo meu).

Reafirmamos mais uma vez que a Fotografia, como se apresenta neste ano de 2020 e na década anterior, é um novíssimo fenômeno cultural que envolve em escala potencialmente crescente um número maior de pessoas em meios e suportes também novíssimos, inimagináveis há somente uma década. Lembramos também que nos referimos à fotografia como linguagem, técnica, arte e suporte. O desafio foi estruturar uma metodologia a partir de todas essas transformações, ou seja, adotar uma metodologia pluralista, confrontar ideias e métodos anteriores, pautados em concepções diferentes do que é hoje a Fotografia e, em particular, a Fotografia na Educação. Com Mészáros, afirmamos que “[...] metodologia e política são, ambas, meios de passar de um a outro estágio histórico. A única diferença está em que as metodologias-padrão deixam de ter em conta o fato de que a História apresenta, constantemente, feições novas” (MÉSZÁROS, 1977, p. 24).

Substituo as **feições novas** por **feições novíssimas**, considerando a rapidez e a intensidade com que a comunicação através da fotografia e a própria fotografia – e com ela os aparelhos e programas – se transfiguram nos tempos atuais. Freire nos

ampara ao afirmar “que uma mesma compreensão da prática educativa e uma mesma metodologia de trabalho **não operam necessariamente de forma idêntica em contextos diferentes. A intervenção é histórica, é cultural, é política**”. (FREIRE, 1993, p. 26, grifo nosso). O filósofo húngaro uma vez mais contribui para nossa opção por uma metodologia pluralista que, sem comprometer o rigor na pesquisa, nos instiga a criar e, por conseguinte, fazer com que a pesquisa contenha o elemento vital para a Ciência: a Criação:

É possível conservar o que mereceria o nome de liberdade de criação artística e usá-la amplamente não apenas como trilha de fuga, mas como elemento necessário para descobrir e, talvez, alterar os traços do mundo que nos rodeia. Essa coincidência da parte (o indivíduo) com o todo (o mundo em que vive), do puramente subjetivo e arbitrário com o objetivo e submisso a regras, **constitui um dos mais fortes argumentos em favor da metodologia pluralista.** (MÉSZÁROS, 1977, p. 71, grifo meu).

Tratava-se de buscar uma metodologia dialética capaz de estabelecer uma relação horizontal entre pesquisadores e sujeitos, viabilizando um saber-ensinar e um ensinar-saber em conjunto e que

[...] ao fazer-nos exercitar um processo sistemático, teórico-prático do conhecimento das realidades concretas, deve levar-nos a pensar dialeticamente para, desse modo, podermos enfrentar novas e diferentes situações que a própria prática irá exigindo que conheçamos e transformemos (GADOTTI; TORRES, 2003, p. 117).

Consideramos também que uma metodologia é um conceito de trabalho e não é um conjunto de regras e técnicas. Estas, regras e técnicas, “[...] devem ser consideradas somente como um instrumento, um dispositivo provocador, desencadeador de processos de reflexão e análise, de construção coletiva de conhecimento. (Educação popular: utopia latino-americana Gadotti, M. Torres C.2003, p. 311). Dessa forma, nossa pesquisa tem cunho participante, na qual os “conhecimentos devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular.” (BRANDÃO, 2007, p. 6).

Adotamos esta concepção, **Pesquisa Participante**, para a investigação extraída da denominação de *Investigación- Acción Participatory* (IAP) (em Português PAP –

Pesquisa-Ação Participativa), na tradição do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda.⁷⁹ Uma investigação que se desenvolve por meio de variadas modalidades metodológicas e que, ao mesmo tempo, incorpora elementos gerados pelo contexto teórico-prático. Optamos pela denominação mais corrente no Brasil para trabalhos dessa natureza: pesquisa participante. (STRECK, RADAMS, 2011, p.2),

O critério básico para a metodologia a ser seguida era o favorecimento de uma investigação pautada em fotografias tiradas por pessoas de um grupo, de modo a permitir a máxima liberdade em relação ao que fosse fotografado; e que, ao mesmo tempo, viabilizasse discussões as mais abertas possíveis em torno do visível e do invisível contidos nas fotos. Noutros termos, que nos permitisse investigar os discursos gerados *com, nas e a partir* de fotos produzidas pelos envolvidos, dentre eles o pesquisador. Discursos ou

[...] qualquer cadeia discursiva, se faz assim portador de uma não-discursividade que, tal como um rastro estroboscópico, **anula os jogos de oposição distintiva tanto no nível do conteúdo quanto no da forma de expressão**. Somente nessas condições podem ser gerados e regenerados os Universos de referência incorporais que pontuam de acontecimentos singulares o desenrolar da historicidade individual e coletiva. (GUATTARI, 2001, p. 19, grifos meus)

Reafirmamos nossa concordância com “[...] todas as metodologias têm limitações e só a ‘regra’ do ‘tudo vale’ é capaz de manter-se” (FEYERABEND, 1977, p. 450). Estruturamos nossa investigação por meio de oficinas com grupos multidisciplinares constituídas de alunos licenciandos e professores.

As oficinas, em número de cinco, foram oferecidas durante a *VI*, a *VII*, a *VIII* e a *IX* *Semana de Educação Tania Mara Tavares da Silva*, da UNIRIO– respectivamente em 2016,⁸⁰ 2017,⁸¹ 2018⁸² e 2019⁸³ – e para um grupo de professores e

⁷⁹ Ver mais em (CAJARDO, 1986); CAJARDO, M. Pesquisa participante na América Latina. São Paulo: Brasiliense, 1986 e em BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. Pesquisa Participante: A partilha do saber. 2. ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

⁸⁰ VI Semana de Educação da UNIRIO: Tania Mara Tavares da Silva, ano 2016.

⁸¹ VII Semana de Educação da UNIRIO: Tania Mara Tavares da Silva: Universidade e Democracia – Resistências em tempos sombrios, ano 2017.

⁸² VIII Semana de Educação da UNIRIO: Educações, Éticas e Estéticas: Qual é a sua?, ano 2018.

⁸³ IX Semana de Educação da UNIRIO: Tania Mara Tavares da Silv, Formação de professores: políticas e práticas em transformação, ano 2019.

pesquisadores em Educação em 2019. A oferta para as inscrições era aberta e constou na programação das semanas, para quem se interessasse, sem nenhum critério de exclusão. Na oferta era anunciado o número máximo de participantes, que deveria ser 15, para que houvesse tempo suficiente para as conversas.

As oficinas se chamaram *Os fenômenos da fotografia e as fotografias dos fenômenos*. A escolha do nome se deu em função de práticas e pesquisas na Educação e na Fotografia que desenvolvi e desenvolvo. Minha dissertação foi *Fotografia, Educação e Cultura: diálogos com os fenômenos* (CAPAI, 2013) e algumas partes desse trabalho se resumem no **Capítulo 1** e em parte do **Capítulo 2**. Nesse empreendimento discuto o que significam na Educação, no Ensino e na Fotografia as interações com os fenômenos e seu potencial emancipatório no conhecimento, na vida e na produção coletiva, com a criatividade sempre presente.

De maneira muito sucinta exemplifico a seguir uma experiência numa turma de licenciandos em Física.

O ventilador de teto da sala de aula se transforma, a partir de uma série de fotografias com tempos de exposição variados, numa fonte de estudos para um dos conceitos iniciais da Mecânica, a velocidade instantânea. Esse conceito normalmente é ensinado a partir de uma abstrata definição matemática e, por conseguinte, é de baixa compreensão dos alunos. A sequência de fotos propicia concretude do zero e do infinito para o universo físico vivido pela turma. Os elementos teóricos passam a ter significado no mundo real e a sua compreensão incorpora-se ao mundo, permitindo que indivíduos e o grupo passem a viver noutro mundo, capaz de ter sistematizações e previsibilidades.

Aquele utensílio até então usado para reduzir o calor ganha intimidade com a turma e passa a arejar um universo de conhecimentos. Conversando com ele, a turma ousa experimentos, alcança outros conceitos e modelos da Mecânica. Com um termômetro que se aproxima e se afasta do ventilador, discute e compreende a base da “sensação térmica” e adentra diversos fenômenos da Termodinâmica, que envolvem a movimentação do ar e a variação de temperatura. Relaciona, gera experimentos, discute e infere transformações das energias elétrica, mecânica e

térmica. Aquele ventilador pode levar os sujeitos e o grupo à mais abrangente lei de conservação da Física, a Conservação da Energia.

Discutiu-se também a importância da contemplação e da observação dos fenômenos – em que, mais uma vez, a fotografia esteve presente – e concluiu-se como a interação entre homem e mundo é fundamental para a crítica e a formulação de novos mundos, não só na Ciência, mas também na vida. Com esse relato exemplifico não só o que quero dizer com “diálogos com os fenômenos”, mas a riqueza do que essa relação pode gerar.

Pelo nome da oficina, buscamos também aguçar o interesse nos fenômenos que a fotografia pode revelar, e ao mesmo tempo, nos fenômenos dela, da Fotografia, capazes de nos revelarem outras visões do mundo que nos cerca. A caracterização *Minicurso* deveu-se a uma adequação à programação da *VI Semana de Educação* da UNIRIO: Tania Mara Tavares da Silva, em 2016, no segundo semestre do meu doutorado. As discussões, na maioria, ligadas à técnica fotográfica. A troca do nome para *Oficina* foi consequência do nome *Minicurso*, sugerindo que se tratava de um curso de dicas ou ensinamentos sobre a técnica fotográfica. A *Oficina*, nos anos seguintes, convidava a um encontro no qual ela, a fotografia, seria exercitada. *Oficina* foi uma tentativa de sugerir que era uma possibilidade de práticas e vivências em torno do exercício de fotografar. A preocupação com a evidência da prática fotográfica visou a diferenciação de eventos teóricos em que se discute a fotografia. Julgamos a tentativa como bem-sucedida porque os inscritos, por motivações distintas, gostavam da fotografia e muitos apareceram com as máquinas em punho.

Já coordenei e participei de dezenas de oficinas. Também estudei as diversas modalidades e os seus objetivos diversos. Para este trabalho, busquei um formato que permitisse a cada elemento do grupo a escolha do que e como gostaria de fotografar; e que, ao mesmo tempo, permitisse ao grupo as discussões abertas do visível e do invisível trazidos nas fotos, pelas fotos e pelos discursos originados pelos relatos e comentários durante a projeção das fotos.

Destacamos, com Adriana Maria de Assumpção, que as oficinas constituem excelente oportunidade de construção de conhecimentos, articulando a parte prática com uma forte base teórica, com apropriação, construção, discussão e produção de

conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva, numa abordagem transdisciplinar (ASSUMPÇÃO, 2019, p. 86-88). Como já salientado diversas vezes, em concordância com Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, as oficinas dão-se numa perspectiva dialógica com as leituras de mundo individuais e passíveis de permitir ao grupo novas visões dos fenômenos que os cercam e as construções de outros que podem surgir a partir das fotos e dos discursos sobre elas.

A etimologia do termo *discurso*, do “latim *discúrsus,us* “**ação de correr para diversas partes, de tomar várias direções, discurso, conversação**’.” (Dicionário Eletrônico Houaiss, versão 1.0.5ª, novembro de 2002) fundamenta o conceito (discurso) como aqui utilizado, complementado por Guattari, acima citado: “[...] o discurso, ou qualquer cadeia discursiva que **anula os jogos de oposição distintiva tanto no nível do conteúdo quanto no da forma de expressão**”(GUATTARI, p. 2001, p.19).

Apresento a seguir a estrutura da primeira oficina, com breves comentários do conteúdo de cada parte. Esclareço que as citações de diversos autores, que constituem referências para esta pesquisa, foram inseridas entre os *slides* e buscaram conotações “invisíveis” com os blocos de fotografias projetadas. A primeira oficina, com 12 participantes, efetivada em 2016, foi assim estruturada:

1º momento:

1. Breve apresentação dos participantes.
2. Vivência de formação de imagens produzidas por lentes convergentes (lupas) sobre folhas de papel em branco como base para uma introdução do início da fotografia, a evolução da técnica e as implicações para a estruturação



Foto 18 – Slide da FFFF -Humberto Capai

3. Projeção de imagens capturadas do Google na pesquisa sobre “caminhar”. Na sequência eram apresentadas outras

imagens que produzi e que o *Google* não incluía na sua classificação quanto ao que é caminhar. Algumas delas são mostradas abaixo.



Foto 19 – Slides da FFFF ©Humberto Capai

Essas projeções serviam de base para uma discussão do “fenômeno”. Constituíam uma provocação à percepção de que tendemos a acatar o que já vem para nós programado, enquanto são infinitas as nossas possibilidades de escolha entre os fenômenos que nos cercam e nos habitam. Nós mesmos somos fenômenos físicos, biológicos, sociais e de muitas outras classificações.

4. Cada participante preenchia uma ficha com dados pessoais, escolhia um fenômeno a ser fotografado e descrevia as fotos a serem por eles buscadas, em qualquer lugar próximo à sala de onde concretizamos a oficina, no prazo estabelecido de 30 minutos.

2º momento

1. As fotos produzidas eram editadas por cada participante em seus celulares ou máquinas fotográficas, depois baixadas para o computador e em seguida, projetadas. Durante essas projeções, eram feitas anotações e comentários sobre diversos aspectos ligados às fotografias e à Educação.
2. Produziu-se uma projeção constituída de cinco blocos de fotos feitas por mim. Nos blocos havia citações literais de diversos autores (muitos dos que foram citados nos capítulos anteriores). Cada bloco tratava de uma possibilidade de expressão que a fotografia oferece. Eram “fenômenos” que a fotografia, pela

técnica, pelos aparelhos e pela criatividade, possibilita enxergar para além do que o olho vê. Os blocos tinham os títulos: I – **Seletividade, intencionalidade do olhar e enquadramento**; II – **Nitidez e foco**; III – **Tempo de exposição e velocidade**; IV – **Luz sombra e cromatismo**; e V – **Edição e pós-produção**.



Foto 20 – Slide da FFFF
©Humberto Capai

Entre cada um dos blocos era inserido o *slide* ao lado, gerando um foco de luz na tela sob o qual eu entrava (Foto 20). Com isso, ficava demarcada uma situação de fala, na qual eu apresentava o modo como uma limitação técnica ou uma busca de novas expressões levou a novas descobertas e novos elementos de

linguagem, da técnica e de equipamentos fotográficos.

3º momento

1. Na sequência preencheu-se uma ficha, idêntica à primeira, com a escolha do fenômeno a ser fotografado e das fotos a serem buscadas. Com esse procedimento, queríamos ver a mudança ou não de escolhas após a projeção.
2. Os participantes saíram para fazer as novas fotos.

4º momento

1. Cada participante fazia a edição de suas fotos e elas eram baixadas no computador. Durante esse tempo, o bate-papo entre eles era livre.
2. As fotos baixadas de cada participante eram projetadas e durante sua projeção estabelecia-se uma conversa (os pesquisadores nela presentes) em torno de intencionalidades, tentativas alcançadas ou não, semelhanças e diferenças em torno do mesmo fenômeno e potencialidade no ensino e na educação.
3. Após as conversas, encerradas no tempo previsto de duração pelo prazo disponível da sala, os participantes escreveram nas fichas individuais depoimentos sobre a oficina e o que ela apresentou. Houve também uma rodada livre de conversas, nas quais os pesquisadores fizeram anotações.

Após essa primeira oficina, saímos com a sensação de que havia muito a ser modificado. Brandão, mais uma vez, ajudou tanto na primeira oficina como nas demais:

A análise crítica da realidade, após a realização das ações programadas, conduz à descoberta de outras necessidades e de outras dimensões da realidade. A ação é fonte de conhecimentos e de novas hipóteses. O diagnóstico, a análise crítica e a ação constituem, assim, três momentos e um processo permanente de estudo, de reflexão e de transformação da realidade (BRANDÃO, 1987, p. 68, grifos meus).

As impressões escritas e orais sobre a 1ª oficina foram elogiosas e algumas apontaram sua importância numa licenciatura, ou pelo menos, em eventos coletivos, como a *Semana*. Verificamos que a vivência inicial com as lupas foi bastante incentivadora e permitiu descontração e aproximação do grupo. No entanto, acabou provocando uma curiosidade predominante em relação à técnica da fotografia que se manifestou não só naquele primeiro momento, mas também quanto à segunda projeção. A vivência também acabou ocupando tempo bem maior que o previsto. Afinal, quem não gosta de aprender brincando? Nosso primeiro diagnóstico foi que deveria ser buscada uma forma de reduzir o tempo. A fotografia em si já suplantava o interesse da pesquisa em torno da Fotografia na Educação.

Nosso segundo diagnóstico foi quanto à quantidade e extensão dos textos projetados e narrados. Lembramos que o objetivo dos textos era provocar, gerar conotações do conhecimento, da dependência em relação aos aparelhos e às técnicas, da transformação do mundo e de paradigmas e da criatividade em relação à fotografia. Consideramos que também o meu tempo de narração entre os blocos era longo. O objetivo dessas narrações presenciais era apontar, na separação entre os blocos, que continuaríamos a tratar de mais do mesmo, ou seja, como, na evolução da fotografia, estavam presentes mudanças de linguagem, paradigmas, descobertas de novos mundos e de outros tratos e vivências com esses novos mundos. Também objetivávamos provocar os vínculos da evolução e das inovações da fotografia com a Educação.

Frente a essas análises foram feitas alterações em relação às deficiências que elas apontaram. Para a segunda oficina, reduziu-se o tempo da vivência com as lupas,

transformando-a numa demonstração. Os textos foram reduzidos em quantidade e em extensão. As interferências narradas entre os blocos também foram reduzidas, assim como o número de *slides* (fotos), que caiu de 93 para 66. Infelizmente a segunda oficina pouca coisa nos acrescentou. Inexplicavelmente, dos 12 participantes inscritos, somente dois apareceram. Um deles, uma fotógrafa e aluna do mestrado em Educação da UNIRIO. A eles se somaram quatro participantes dos dois primeiros períodos de Pedagogia que não sabiam da existência da *Oficina*, muito menos do que se tratava. Simplesmente adentraram a sala e tal constatação só foi feita no preenchimento da ficha de inscrição. Ela foi ministrada à noite, o que dificultou a execução das fotos. Os comentários escritos e orais reafirmaram os da oficina anterior quanto à importância do tipo de oficina.

Constatamos novamente que a vivência com as lupas, mesmo com tempo reduzido, funcionava como indutor à discussão da técnica fotográfica. Ao mesmo tempo, a provocação em relação aos “fenômenos” da fotografia era incentivadora. Decidimos que essas provocações estimulantes deveriam se fazer presentes na projeção, vinculadas a aspectos da Educação, como descreveremos mais à frente. Extinguimos a vivência com as lupas, reduzimos um pouco mais o texto, e teve lugar a terceira oficina em 2018, cuja avaliação nos levou a mudanças estruturais.

Para não me alongar muito, apresento as modificações feitas. Adianto, no entanto, as mudanças estruturais: ela abandona a minha narração presencial e recebe como áudio uma trilha sonora, concebida buscando coerência com a narrativa visual. Foram escolhidas músicas instrumentais com vozes incidentais, que, ritmadas ou não, apresentassem altos e baixos com ritmos que apontavam uma sequência, embora interrompida.

Os textos projetados foram bastante reduzidos, com conexões mais diretas com o “invisível” das fotos. Em alguns casos, na terceira oficina, figuraram como citações indiretas e a devida referência foi aplicada ao próprio *slide*.

A partir da quarta oficina, a autoria das citações foram retiradas dos slides projetados, e no final da projeção, apresentamos a relação de “autores e suas obras inspiradoras dos textos”. A ideia inicial para essa concepção sem narração e com trilha foi uma animação com fotos em linguagem de vídeo. Começamos a

desenvolvê-la, mas depois retornamos ao *Powerpoint*, para acentuar mais a potencialidade dos discursos pelas fotos e pela facilidade que ele apresenta de ser modificado (no nosso caso, de uma oficina para outra). As conversas após as projeções foram gravadas e depois transcritas em sua integralidade, dada a possibilidade de fazer comentários e interpretações em contextos e perspectivas diferentes.

Assumimos que, como pesquisadores, devemos desempenhar constantemente dois papéis complementares: de pesquisador e de participante do grupo, e que o saber produzido seja transformador dos participantes e das circunstâncias. A estrutura e as mudanças da quinta oficina foram:

1º momento:

Idêntico à primeira oficina, sendo suprimida a vivência com as lentes. A trilha escolhida para o 1º bloco foi Curumin, interpretada por Naná Vasconcelos.⁸⁴

2º momento:

As fotos produzidas eram editadas por cada participante e depois baixadas para o computador. A mudança em relação às oficinas anteriores foi transferir a conversa sobre as projeções das fotos do primeiro momento para o final. Com esse procedimento e a eliminação das experiências com as lupas, ganhamos mais tempo para as projeções e as conversas no final.

3º momento

Na sequência houve um preenchimento de ficha, idêntica à primeira, com escolha do fenômeno a ser fotografado e das fotos a serem buscadas. Com esse procedimento, queríamos ver a mudança ou não de escolhas após a projeção. A projeção era feita e os participantes saíam para fazer as novas fotos no período de uma hora.

4º momento

⁸⁴ Ouvir Curumin em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ind-dsnZzn4>

Cada participante fazia uma edição de suas fotos e elas eram baixadas no computador. Passamos a levar cabos de conexão para dois tipos de saída, de celulares numa extremidade, e *USB* na outra, e dessa forma cada participante descarrega as próprias fotos na respectiva pasta já montada no computador. Essas mudanças reduziram o tempo de descarrego das imagens para o computador. Quando os participantes retornavam, suas fotos já eram dispostas nas respectivas pastas (montadas enquanto executavam a segunda etapa), divididas, cada uma, em primeira e segunda etapa.

As fotos baixadas de cada participante eram projetadas e durante sua projeção estabelecia-se uma conversa gravada (os pesquisadores nela presentes). Durante as conversas, encerradas por tempo previsto de duração, pelo prazo disponível da sala, os participantes escreveram nas fichas individuais depoimentos sobre a oficina e o que ela apresentou.

Da quarta oficina concluímos que a próxima Roda de Conversa deveria durar, no mínimo, três horas. Estouramos em vinte minutos o tempo disponível da sala e o colóquio com alguns participantes continuou no corredor. Detalhe: nenhum deles se ausentou durante a conversa. O ditado popular “encrenca a gente só sabe quando começa” pode ser alterado para “encrenca e boa conversa a gente só sabe quando começa”. Alguns participantes me enviaram, por *e-mail*, comentários e fotos editadas, sempre precedidos de agradecimentos e manifestações de vontade de continuar na Educação com a Fotografia.

Nossa opção pela Roda de Conversa é também respaldada em que “[...] uma conversa é, essencialmente, um gesto pedagógico, à medida que educar pode ser compreendido como o modo de conversar a propósito do que faremos com o mundo e com a vida” (SKLIAR, 2018, p.12). Dessa forma, fazemos coro com Carmem Sanches Sampaio: “Assumir a conversa como metodologia de pesquisa significa, portanto, assumir que a investigação não tem objetivos fechados, mas interesses” (SAMPAIO, 2018, p. 36).

Apresento, para que o leitor tenha uma ideia do que era projetado, algumas fotos de cada um dos blocos e a vinculação de uma ou outra delas com os textos anteriores ou posteriores a cada uma.⁸⁵

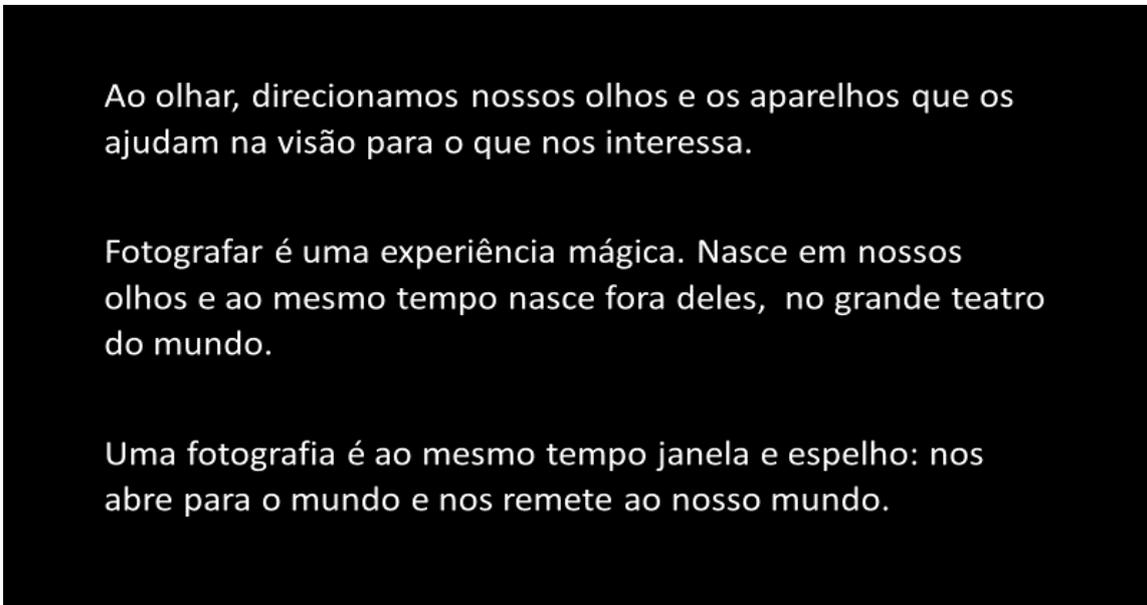


Foto 21 – *Slide* da FFFF ©Humberto Capai



Foto 22 – *Slide* da FFFF ©Humberto Capai

O *slide* ao lado vem como convite à reflexão sobre a experiência mágica que pode ser a fotografia, que nasce em nossos olhos e que ao mesmo tempo nasce fora deles, no grande teatro do mundo). Ela, a fotografia, pode ser ao mesmo tempo janela e espelho que nos abre para o mundo e nos remete ao nosso mundo (CHAUÍ, 1988).

I Seletividade, intencionalidade do olhar e enquadramento.

A trilha escolhida foi *Don's Rollerskates*, de Naná Vasconcelos⁸⁶. Sugerimos ao leitor que ligue as caixas de som e a escute pelo *link* disponibilizado na nota de rodapé. Essa mesma música se estende, editada, nos dois blocos seguintes: **Nitidez e foco** e **Tempo de exposição e velocidade**. A escolha dessa continuidade na trilha se

⁸⁵ As miniaturas de toda a sequência do *Powerpoint* da oficina estão no **Apêndice 1**.

⁸⁶ Ouvir Don's Rollerskates em: <https://www.youtube.com/watch?v=mI0cMrGG7As>.

deve a que esses três primeiros blocos trataram de recursos presentes nos primórdios da fotografia e sempre foram determinados pelos recursos dos aparelhos ou das lentes. Apesar disso, no laboratório, mudanças eram produzidas tanto no conteúdo do quadro quanto no formato final da foto, transformando o retângulo “normal” (de proporção 3 x 2), fornecido pelas máquinas, em fotos panorâmicas. O formato quadrado passa a ser disponibilizado e ganha popularidade na década de 1950, com as *Roleiflex*, e os fotógrafos passam a ter a oportunidade de fotografar no formato quadrado ou retangular ou em ambos. Vale ressaltar que isso sempre foi possível nos laboratórios e, mais recentemente, por *softwares* de tratamento de imagens.

A sequência deste bloco, como ilustrado abaixo (Foto 23 a Foto 25), é uma provocação quanto à presença do sujeito que pratica a ação: é ele quem escolhe o que, como e quando quer mostrar o que lhe interessa do mundo que o cerca. E assim pode fazê-lo como imitação do que já viu ou como inquietação, um desejo de mostrar seu mundo de uma forma que nunca viu ou de uma forma como nunca foi feito. Se “fotografar, como conhecer, pode ser imaginar, inventar, criar novos argumentos e novas teorias”, o texto do *slide* abaixo (Foto 24) pode parecer delírio de um apaixonado pela fotografia, pela educação e pela ciência. Lembremos as experiências de Étienne e Edgerton comentadas no **Capítulo 2**. No **Capítulo 5** falaremos da experiência a de Sobral, no Ceará, que comprovou a Teoria da Relatividade Geral de Einstein, com conclusões pautadas em fotografias que nunca haviam sido feitas.

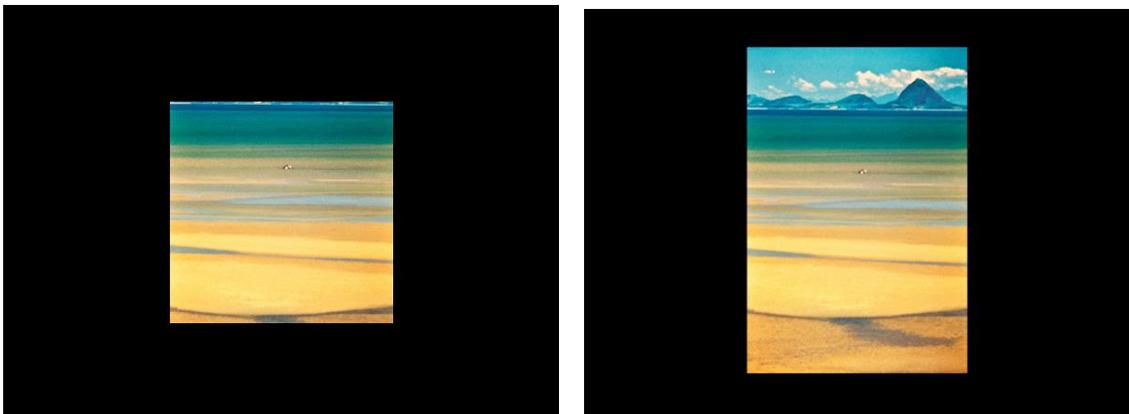


Foto 23 – Fotos da FFFF ©Humberto Capai

Enquadramos, colocamos no quadro ou a repetição do senso comum ou uma nova visão. De qualquer modo, a nossa visão será revelada e compartilhada.

Geramos conhecimento.

Conhecer: abrir o presente ao presentido.

Fotografar, como conhecer, pode implicar também imaginar, inventar, criar novos argumentos e novas teorias .

Foto 24 – Slide da FFFF ©Humberto Capai

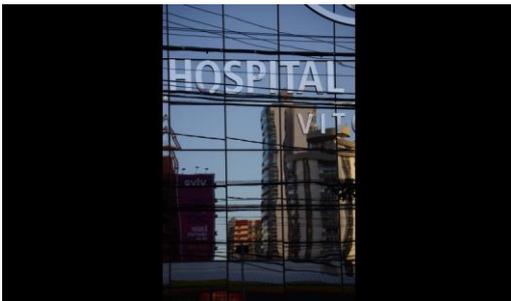


Foto 25 – Fotos da FFFF ©Humberto Capai

II Nitidez e foco

As provocações presentes no primeiro bloco ganham novas feições nos blocos seguintes e se ampliam em dois momentos. Ao problematizar a diferença entre **nitidez** e **foco** articulados com a **profundidade de campo** – o que queremos que fique nítido ou não a partir da região em foco – que as lentes permitem, lançam-se dúvidas sobre o que é estar em foco e o que é estar nítido. Questionam-se as expressões da moda “manter o foco” e “não perder o foco” que utilizam esse **foco** importado da fotografia como se fosse prioridade, exclusividade, e não o dimensionam como elemento que compõe o quadro, o que selecionamos, podendo mesmo servir para evidenciar o que não está nítido ou “fora de foco”. Isso fica evidenciado na foto da esquerda, abaixo, na qual a única palmeira presente na praia

(a que está na única barraca em foco) é a pintada em uma das milhares de barracas que ocupam toda a natureza do litoral. A nitidez no palhaço e na apreciadora da Folia de Reis revela a alegria de ambos, inclusive pelo formato dos sorrisos. Traz assim um sentimento de felicidade do palhaço (são grandes provocadores e quase sempre despertam gargalhadas) e de sua apreciadora, que, após vê-lo em atuação, pode ser pela primeira vez fotografada com um de seus ícones desde a infância (Foto 26)



Foto 26 – Fotos da FFFF ©Humberto Capai

Os *slides* seguintes são projetados intervalados por fotos e evidenciam os vínculos que buscamos entre a Fotografia, a criação, a Ciência, a Cultura, a Educação e a Comunicação (Foto 27, Foto 28 e Foto 29).

A fotografia nos possibilitou capturar e divulgar o que nos interessa “instantaneamente”.

Uma limitação das lentes, só permitir que fique nítido o que está em “foco”, trouxe novos elementos de representação.

Ampliaram nossas possibilidades de “recortar” e mostrar somente o que nos interessa.

Foto 27 – *Slide* da FFFF ©Humberto Capai



Foto 28 – Fotos da FFFF ©Humberto Capai

Inicia-se um processo de construção de novos conhecimentos e de novas linguagens. Ao aumentar ou reduzir a área útil das lentes, mais ou menos coisas aparecerão nítidas.

A dialética do conhecimento se apresenta na Fotografia. Questões, desejos e inquietações geram pesquisas e novas descobertas. Criam-se novas formas de comunicação, novas linguagens e novas tecnologias.

A Fotografia passa a representar cada vez mais um forte elemento de criação na Ciência, na Cultura, na Educação e na Comunicação.

Foto 29 – Slide da FFFF ©Humberto Capai

A sequência seguinte é projetada em 17 segundos (primeiro no sentido mostrado, e depois no sentido inverso), expondo a nossa capacidade de escolha em função de uma abertura maior ou menor da lente (Foto 30). Evidencia que o que está em foco (uma lente dos óculos) pode ser simplesmente um elemento de tensão para o título do livro ao fundo. Esse elemento “focado”, ao invés de ser o conteúdo principal da foto, funciona como chamariz para que, literalmente, com todas as letras do teclado visíveis disponíveis, descubramos o título do livro ao fundo: *Ação cultural para a liberdade*.

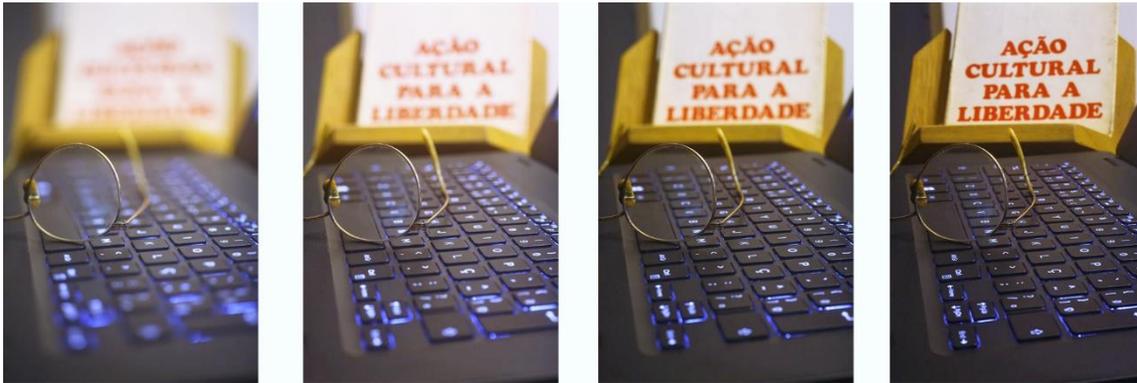


Foto 30 – Sequência de slides da FFFF ©Humberto Capai

No livro, Paulo Freire contribui para a inferência que fazemos com o texto projetado no *slide* a seguir. “Não se pode dizer que o índio é analfabeto porque vive numa cultura que não conhece as letras. Pra ser analfabeto é preciso viver no meio das letras e não conhecer elas” (depoimento de um camponês nordestino) (FREIRE, 1981, p. 16). Contribui também para definir o analfabetismo citado, provavelmente com a concordância de Walter Benjamin, que já nos alertava para a alienação e a submissão que a sociedade industrial produzia.

É necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, “o analfabeto é o homem que não necessita ler. Em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler. (FREIRE, 1981, p. 9)

A pergunta “O que dizer então de quem não consegue fazer a foto que deseja?”, feita a partir da citação de Walter Benjamin (BENJAMIN, 1985) visa a instigar o posicionamento quanto à submissão ou não aos conteúdos que desejamos em nossas fotos. Fortalece a discussão presente em todo o nosso texto, e em particular nesta seção, quanto à busca, sem perder as referências do que já foi produzido, dirigida ao que queremos pesquisar e que metodologia gerar para que nossos estudos sejam, em si, uma contribuição que amplie os limites do que já foi tratado em relação ao tema abordado.

III Tempo de exposição e velocidade

As fotos com baixa velocidade, ou seja, as que são feitas com longo tempo de exposição, solicitam um domínio maior da técnica e nos pareceram ser apropriadas

para ajudarem na reflexão sobre a sujeição ou não aos aparelhos, aos programas e ao senso comum (Foto 31, Foto 32 e Foto 33). Ao mesmo tempo, ao nos emanciparmos dos ditames de uma sociedade dominadora pela impulsão ao consumo acrítico, somos capazes de criar formas de ver e viver no mundo.



Foto 31 – Fotos da FFFF ©Humberto Capai

O tempo de exposição das primeiras fotografias era superior a dez minutos. As pessoas viravam borrões.

Começou nova luta do homem para eternizar o **instante** que quis representar. Mais uma vez, na Fotografia, questões, desejos e inquietações geram pesquisas e novas descobertas. Cria-se.

Pelo controle do tempo de exposição, o movimento passa a ser representado numa superfície estática e a fotografia passa a ter novo elemento de linguagem.

Foto 32 – Slide da FFFF ©Humberto Capai



Foto 33 – Fotos da FFFF ©Humberto Capai

Inspirados em Flusser (1998), produzimos o *slide* mostrado a seguir (Foto 34).

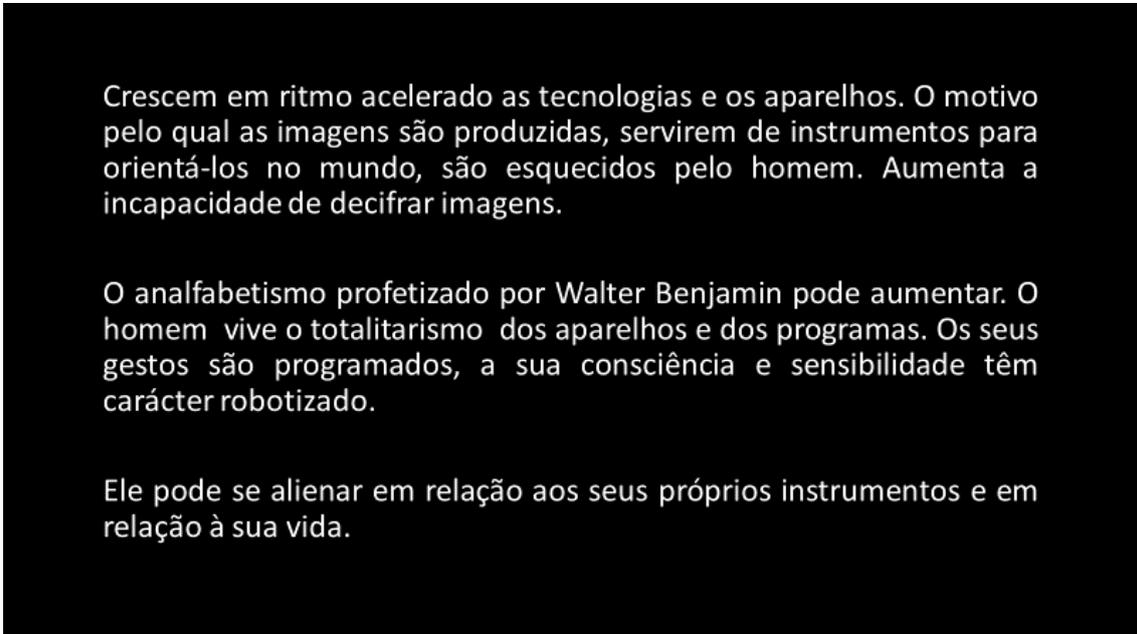


Foto 34 – *Slide* da FFFF ©Humberto Capai

O bloco traz ainda mais um texto que, acredito, por si só explicita nossas intenções ao inseri-lo. Foi precedido pela foto abaixo (Foto 35):

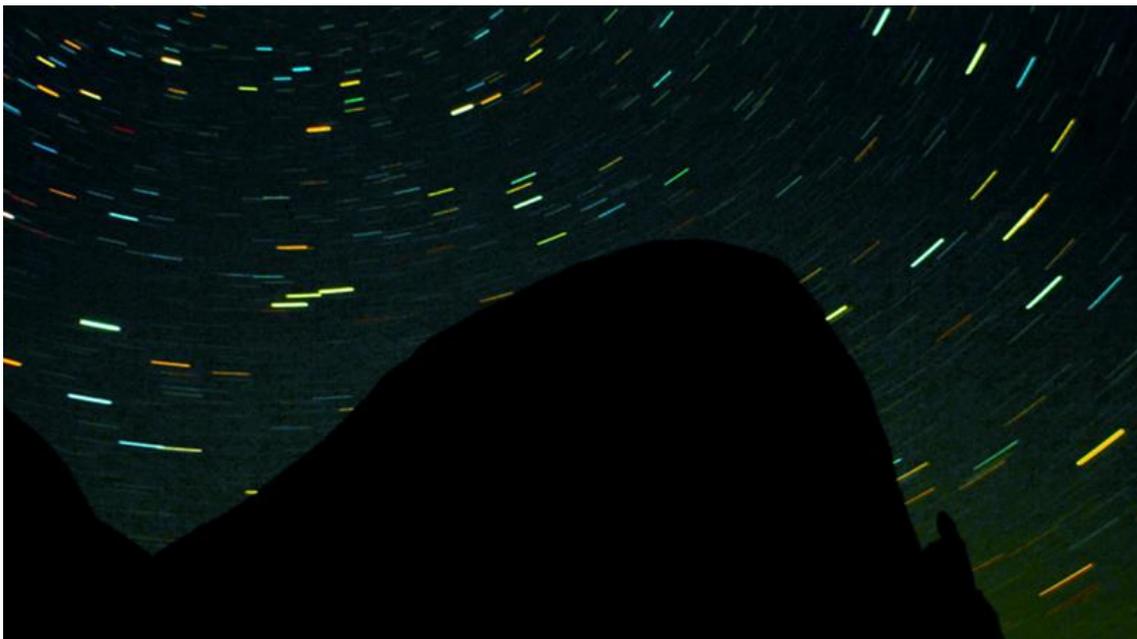


Foto 35 – Foto da FFFF ©Humberto Capai

Como dialogar se só somos capazes de repetir chavões quanto à vida e ao mundo que vivemos?

Que a evolução da Fotografia nos ilumine para o desenvolvimento deste elemento essencial em todas as relações humanas: a criação!

E que criando, possamos estabelecer novas perspectivas emancipatórias para uma vida mais feliz e mais participativa.

Foto 36 – *Slide* da FFFF ©Humberto Capai

IV Luz sombra e cromatismo

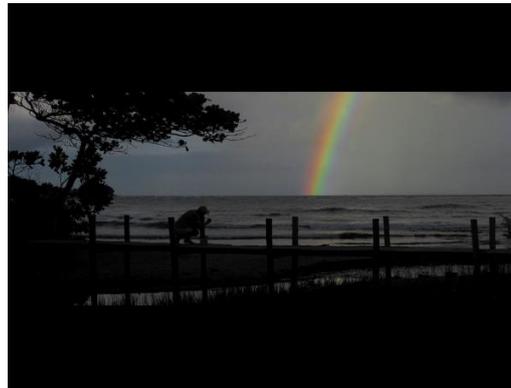


Foto 37 – Fotos da FFFF ©Humberto Capai

Numa fotografia, descobrimos onde está a luz pela direção das sombras. Como na Ciência e na vida, identificamos a partir do obscuro, do desconhecido e do problemático aonde e por que caminho queremos chegar a novas descobertas.

A análise crítica da realidade conduz à descoberta de outras necessidades e de outras dimensões da realidade. A ação é fonte de conhecimentos e de novas hipóteses.

O diagnóstico, a análise crítica e a ação constituem, assim, três momentos e um processo permanente de estudo, de reflexão e de transformação da realidade e de suas representações.

Foto 38 – *Slide* da FFFF ©Humberto Capai

Na sequência aparece lentamente a Foto 39.



Foto 39 – Foto da FFFF ©Humberto Capai

Numa cena, o fotógrafo analisa o comportamento da luz, traçando um diagnóstico de como poderá ressaltar ou ocultar o que lhe interessa ou não. Feito isso, posiciona-se para que possa “fazer” aquela cena que lhe interessa, segundo seus filtros culturais, estéticos e ideológicos. Normalmente, fotografa várias vezes: na ação, começa a dialogar com seus interesses e com os resultados conseguidos. Com a alteração de algumas palavras, esta poderia ser a descrição de como age um pesquisador. O *slide* acima (Foto 39) veio, dentre outros livros, sob a inspiração de Gadotti (2018) em *Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*.

Na próxima sequência está uma síntese dos vínculos traçados em nossa pesquisa e, em especial, na estruturação de nossa metodologia: as relações entre a fotografia, a educação, a pesquisa e o diálogo e as potencialidades desses vínculos (Foto 40 e Foto 41).

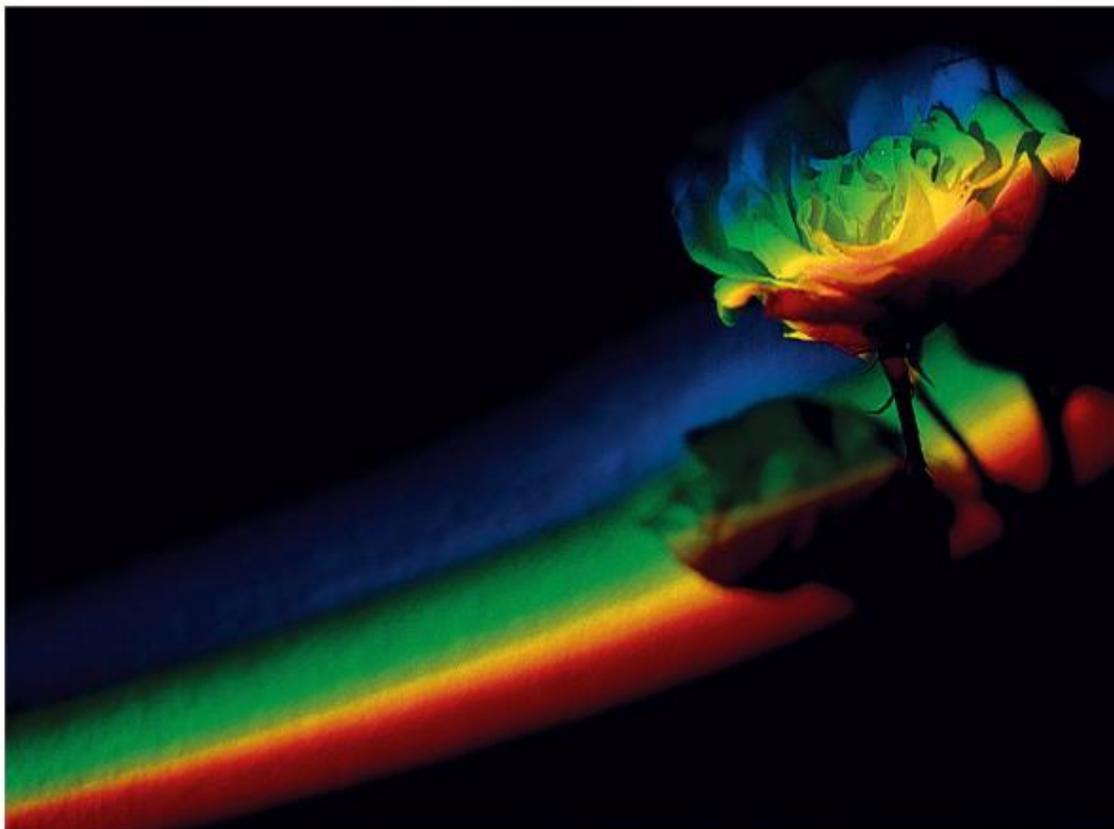


Foto 40 – Foto da FFFF ©Humberto Capai

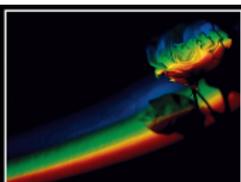


Foto “ Todas as rosas”.

A única que não aparece é a branca, mas é ela que nos permite ver todas as cores do espectro visível da luz.

Conhecer, pesquisar e dialogar, assim como fotografar, é reduzir o desconhecido ao conhecido.

Foto 41 – *Slide* da FFFF ©Humberto Capai

V Edição e pós-produção

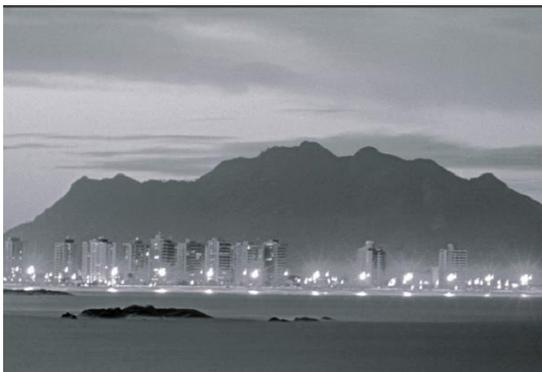


Foto 42 – Fotos da FFFF ©Humberto Capai

A cada dia aparecem novos *softwares* para tratamento e manipulação de imagens.

Ampliam-se as possibilidades para criar novas visões dos fenômenos.

Ou para simplesmente reduzir nossas visões a efeitos já programados.

Assim como fotografar, editar pode ter como função intervir nesse jogo, ampliando seus limites e abrindo perspectivas emancipatórias.

Foto 43 – Slide da FFFF ©Humberto Capai



Foto 44 – Fotos da FFFF ©Humberto Capai

A edição de fotografias pode significar um momento em que o fotógrafo dialoga com outras pessoas para chegar a uma foto ou a uma coleção de fotos. Há nesse gesto um reconhecimento (em alguns casos, uma obrigação) de sua limitação para escolher a foto ou as fotos finais do trabalho. Gesto importante para assumir que o tempo dispendido para fotografar, o desejo de capturar aquela cena tão rara para ele ou mesmo sua paixão por determinada foto ou uma coleção delas não atende aos objetivos do que se propõe apresentar. Assim é que os jornais têm o editor de fotografias e as exposições têm curadores. Nessas e em tantas outras situações fica a evidência de que esse diálogo é necessário, embora atenda a interesses distintos e, às vezes, antagônicos aos do fotógrafo, como por exemplo, a eliminação de fotos que contrariem os interesses editoriais, econômicos, políticos ou ideológicos de determinada publicação.

Nosso destaque quanto à edição vem em relação a dois aspectos contemporâneos. O primeiro é relativo aos formatos ou protótipos de expressões e cenas dominantes a cada época, e muito especialmente, à nossa. Em 2019, ano da escrita deste texto, a foto redonda do perfil do *Facebook* e sua expansão para outras mídias, como o *WhatsApp*, são um exemplo. Um exemplo quanto à normatização de cenas ou até mesmo do paisagismo se apresenta quando a viagem a Paris fica incompleta sem a *selfie* do viajante com a torre *Eiffel* ao fundo. Outro aspecto relevante da edição são as sedutoras possibilidades acrílicas que dotam a edição de “efeitos” já programados presentes nos aparelhos. Na oficina provocamos caricaturalmente, a partir de uma foto minha, com uma sequência de fotos produzidas com esses recursos imediatos de edição, chegando a uma simulação da colagem do meu rosto a outro corpo “sarado” anunciado no *Tinder*⁸⁷.

⁸⁷ O *Tinder*: “Com **30 bilhões** de *matches* até hoje, o *Tinder*® é o aplicativo mais popular do mundo para conhecer pessoas novas. Pense que somos seu parceiro mais confiável: onde quer você vá, nós estaremos lá... Bem-vindo ao *Tinder*: a maior e mais quente comunidade de solteiros do mundo. Não fique tímido, chegue junto”. Grifo nosso. <https://www.help.tinder.com/hc/pt-br/articles/115004647686-O-que-%C3%A9-o-Tinder->



Foto 45 – Sequência de fotos da FFFF ©Humberto Capai

Guy Debord já alertava: “O homem alienado daquilo que produz, mesmo criando os detalhes do seu mundo, está separado dele. Quanto mais sua vida se transforma em mercadoria, mais se separa dela” (DEBORD, 2013, p. 20).

Em ritmo avassalador são despejados novos produtos, novas tecnologias e novas “verdades”.

A crítica, a criatividade e a dialogicidade na Educação são os grandes desafios do século XXI.

Para enfrentar este desafio, devemos transformar a maneira como vemos o mundo, como pensamos acerca dele e como atuamos em relação a ele.

Foto 46 – Slide da FFFF ©Humberto Capai

Em seguida, fortalecendo a última frase do *slide* (Foto 46), inspirada em Irina Bokova, no prefácio de *Gênesis*, de Sebastião Salgado (SALGADO, 2013), apresentamos como exemplo de pós-produção a sequência de fotos abaixo, ilustrando que aparelhos e tecnologias podem ser postas a serviço de quem os utiliza (Foto 47). Ou seja, se aparelhos e *softwares* podem, como tudo que é produzido na sociedade de consumo, induzir e moldar nossos comportamentos e posturas frente à vida podem também ser utilizados numa perspectiva emancipatória e construtiva de novas formas de vida.



Foto 47 – Sequência de fotos da FFFF ©Pablo Carneiro

Concluindo esta seção, declaramos o fortalecimento de nossas convicções quanto às oficinas, amparados não somente em nossa experiência na atual pesquisa, mas na pesquisa de Lúcia Pralon e Guaracira Gouvêa, pessoas queridas e companhias solidárias em todo o meu doutorado. Em sua pesquisa sobre Oficinas Pedagógicas, elas dizem que as oficinas “[...] podem contribuir para a formação dos professores, pois são atividades pontuais de curta duração que, no longo prazo, agem como espaços de formação contínua” (PRALON, SOUZA, 2006, p. 309).

Na mesma pesquisa elas detectam uma preferência dos professores por materiais simples e de baixo custo originados em um movimento nascido nas **tendências tecnicistas dos anos 1960**, “[...] que criaram uma demanda, por parte dos professores, de viabilizar atividades práticas dificilmente realizáveis porque muitas das escolas não eram devidamente equipadas para a realização de atividades experimentais” (PRALON, SOUZA, 2006, p. 309, grifo meu).

Constata também a busca por atividades lúdicas por parte dos professores. O rigor da pesquisa traz esses e outros resultados que vivenciei em minha trajetória e destaco que a reação às **tendências tecnicistas** gerou uma reação extremada de setores de professores, equivocadas no meu entender desde então, quanto à utilização de técnicas e tecnologias consideradas como imperialistas ou de dominação. Pessoalmente sofri essas críticas à projeção com projetores de *slides*. Freire, em *Educação como Prática de Liberdade*, já tratava das projeções de *slides* nos círculos de cultura da década de 1960 (FREIRE, 1967) e, seguramente, não era um agente imperialista.

Mais à frente trataremos desse assunto com mais detalhes. Só o trouxemos agora para enfatizar que os aparelhos celulares⁸⁸ estarão disponíveis para a utilização nas escolas e viabilizarão atividades práticas dificilmente possíveis com os aparatos disponíveis na escola. Com veemência afirmamos que esses aparelhos trarão consigo, cada vez mais, a possibilidade de comunicação via *internet*, de fotografias numa resolução mais alta e a capacidade de projetar qualquer conteúdo. Arrisco-me a dizer que em breve não haverá necessidade de *datashow* para oficinas que se servem da projeção. Cada participante terá o seu no próprio celular. Ou seja, como já anunciava, em 2010, Gisele Freund (FREUND, 2010): passamos a ter fortes canais liberados para a Educação, exercendo os estudantes amplo domínio operacional sobre eles.

No próximo capítulo apresentamos nossa investigação em torno das oficinas pautadas pelo processo metodológico aqui apresentado, em que recursos, conteúdos e formas não são dissociados, e que montamos parte da estrutura (de conteúdos, inclusive) da pesquisa... pesquisando. E não é demais lembrar que

[...] a metodologia não deve ser entendida como um conjunto de técnicas, mas como um conceito de trabalho. As técnicas devem ser consideradas somente como um instrumento, um dispositivo provocador, desencadeador de processos de reflexão e análise, de construção coletiva de conhecimento (GADOTTI, 2003, p. 311).

Para o nosso estudo, elegemos os nove participantes que cumpriram o princípio ético de voluntariedade para a pesquisa, com a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE no APÊNDICE 2). No próximo capítulo, apresentaremos resultados do nosso estudo.

⁸⁸ Em pesquisa da FGV de abril de 2019 eram 230 milhões os aparelhos celulares em uso no país. Na média, quase dois aparelhos para cada habitante <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2019/04/26/brasil-tem-230-mi-de-smartphones-em-uso.htm>.

4 A MOVIMENTAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresentaremos os resultados obtidos na oficina **A fotografia dos fenômenos e os fenômenos da fotografia**, mediante as falas e as fotografias das nossas Rodas de Conversa. Destacaremos os fenômenos fotografados pelos participantes, bem como as interpretações aos fenômenos fotografados, seguidos de nossa análise do **movimento dos dados** textuais e visuais que se apresentaram nas conversas.

A célebre frase de Einstein, “Deus não joga dados”, vem de um questionamento do cientista do Princípio da Incerteza, um dos pilares da Mecânica Quântica, e que traz a revolucionária afirmação de que o observador (pesquisador) interfere no fenômeno analisado. Se Deus existir, não há nada nem ninguém que garanta que ele não joga dados.

Mas, com toda certeza, podemos afirmar que os homens, sim, eles jogam dados. “Temos que lembrar que o que observamos não é a natureza em si, mas a natureza exposta ao nosso método de questionamento”, respondeu a Einstein Werner Heisenberg, o criador da Mecânica Quântica.

Essa rápida e contida explanação de tão fascinante discussão serve para justificarmos por que investigamos **os movimentos dos dados**, ou seja, é uma investigação na qual os pesquisadores estão imersos, e fazem parte do fenômeno, movimentando-se e participando dos movimentos.

Nesse sentido, partimos para os discursos possíveis, para os diálogos visíveis e invisíveis **na** e **com** a fotografia, afirmando que

Estamos considerando discurso o ato enunciativo que se constitui no momento da produção por seu autor - materializado em um texto, e, depois no momento da leitura por seu leitor. Abordamos o texto como uma unidade perceptível pela visão, audição ou tato que é tomado por usuários em uma interação comunicativa, como unidade de sentido. Deste modo, são textos as falas, os escritos, as fotografias, os filmes, os programas da televisão, os hipertextos. O texto, então, está associado ao suporte material e à produção de sentido (GOUVÊA, 2020, p. 2).

Para apresentação dos resultados, trazemos tanto recortes e fragmentos de parte das falas transcritas, da Roda de Conversa, quanto as fotos produzidas e escolhidas pelos participantes para explanação do fenômeno por eles escolhidos, indicando que algumas fotos, apesar de muito interessantes para nossa pesquisa, não foram



Foto 48 – Foto da PAR 1. Fonte: acervo do autor

utilizadas por conterem pessoas de cuja imagem, as quais os participantes não puderam pedir autorização para uso na foto.

Tivemos ao todo nove participantes selecionados entre as duas oficinas. E, a seguir, apresentaremos os fenômenos escolhidos pelos participantes, a experimentação de cada participante, suas descobertas e nossas análises. Verificamos que cada fenômeno escolhido pelos participantes, tem relação com fenômenos que se entrecruzam na vida real, nos discursos, nas conceituações e nas fotografias, lembrando que “Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre” (FREIRE, 1989, p. 27).

Tratando-se da PAR 1, observamos que ela mudou de conceitos durante a execução das fotos: “*Depois que eu comecei a fotografar e falei **eu vou mudar** [...]. Eu pensando agora o conceito que se encaixaria mais em [...] todo o padrão de fotos que eu tirei foi o conceito de alto. Ou as fotos eram tiradas no alto, ou eram tiradas de cima ou as fotos eram tiradas para ver uma coisa que estava em cima. Então era de alto, eu gosto muito*” (Foto 48).

Se conceito e fenômeno são confundidos ou indiferenciados, vale destacar que a irreverência dessa participante – não se apegar a um conceito inicialmente estabelecido – fez com que ela ao longo de suas sessões de fotos, e em seus

comentários, mudasse o que pretendia e, ao mesmo tempo, se perguntasse o que estava querendo e tentasse elaborar o que era seu desejo.

Ela revela sua clara intencionalidade inicial quanto ao enquadramento, ou de baixo para cima ou de cima para baixo. Fica evidenciado o “janela e espelho” de que nos fala Chauí (1988, p. 33): “[...] nossa visão e seus aparelhos auxiliares dependem de



Foto 49 – Foto da PAR 1. Fonte: acervo do autor

nós, nascem em nossos olhos e dependem das coisas do grande teatro do mundo”.

Também se evidencia a capacidade dialógica que esse formato de Roda de Conversa pode trazer, viabilizando o exercício e provocando debates em torno de suas escolhas visíveis e invisíveis. Em sua terceira mudança, ela diz: “[...] *tem uma coisa que eu gosto muito. Eu percebi que é a luz estourada, então uma luz estourada eu tiro foto. Então, começou uma sequência de fotos que eu comecei a perseguir*” (PAR 1).

Outro aspecto levantado pela PAR 1, além do enquadramento, foi **luz estourada**, e, da forma como a participante o fez, continua dentro do que se havia proposto: as luzes estouradas aparecem em enquadramentos de baixo para cima. A luz, como elemento de destaque aparece e influencia em escolhas de outros participantes, como comentaremos mais adiante.

Quanto aos fenômenos escolhidos para fotografar, a PAR 2 traz as seguintes impressões:

“O fenômeno que eu escolhi foi falar. Eu resolvi tirar fotos das pessoas falando. E eu aproveitei também que estávamos passando pela Semana de Educação e tentei entrar em algumas salas para tirar fotos das pessoas falando para alguém ouvir. Quer dizer quando você fala sempre fala para alguém ouvir ou não né, pode falar sozinho. Eu procurei falar sobre essas duas coisas” (PAR 2).

“Agora outro conceito. O outro fenômeno que eu escolhi foi estar sozinho. Porque eu percebi que na hora que saímos para tirar foto tinha bastante gente na UNIRIO e eu percebi que é porque está na hora da saída as pessoas geralmente se aglomeram e fica muita gente conversando, indo embora. Eu percebo também que a maioria das pessoas que eu tirei e estavam sozinhas elas estavam mexendo no celular. Sei lá parece que é como estar sozinho, mas não está, você está conversando com alguém.” (PAR 2)

PAR 2, na escolha do fenômeno – atitude humana, o falar e o estar só - gera um diálogo consigo mesma em torno de sua escolha: **“Quer dizer quando você fala sempre fala para alguém ouvir ou não né, pode falar sozinho”**. Sua escolha para o primeiro momento da oficina foi **o falar**. Observo que, no segundo momento, ela diz ter escolhido outro fenômeno, **estar sozinho**. E não por acaso, no meu entender, fotografa pessoas falando ao celular. Ou seja, sua intencionalidade inicial quanto ao que fotografar se manteve: continuou buscando a fala das pessoas, agora isoladas de um grupo, mas falando.

Em suas fotos, no segundo momento (todas contêm pessoas), os planos são bem abertos reforçando sua intencionalidade quanto ao **estar sozinho**. Fica explícita a capacidade da fotografia de permitir a descoberta de que dois fenômenos, inicialmente distintos, podem estar contidos em um só. A potência da fotografia se manifesta na intenção concretizada pela participante: ela fez fotos **do falar**, um ato sonoro imperceptível ao olhar.

Destacamos que a fotografia, em seu mutismo, permite perceber o clima, as alegrias ou as tensões e as posturas corporais dos falantes. E em sua visualidade, ela permite enxergar a invisibilidade das intenções de quem fotografa e a nossa cegueira frente ao que nos cerca. Em vários discursos a pergunta “como eu nunca vi isso?” se fez presente.

A fala da mesma participante desperta outra questão quando diz: *“Agora outro conceito. O outro fenômeno que eu escolhi foi estar sozinho”*. Ela coloca o fenômeno como idêntico a conceito. Situamos que o vínculo, fenômeno \Rightarrow conceito, apareceu em outros momentos, ora como idênticos ora como diferentes.



Foto 50 – Foto da PAR 3. Fonte: acervo do autor.

A PAR 3 entra na conversa e comenta sua experiência na busca dos fenômenos para fotografar. *“Eu não sei onde eu me encaixei, o que eu fiz? Eu peguei um conceito para achar um fenômeno ou peguei o fenômeno para achar um conceito”*. (PAR 3) ***“Quando eu fui tirar as fotos eu percebi que eu gosto sempre de ver a interação dessa natureza, desse meu olhar com a arquitetura, com os prédios, com a janela”*** (PAR 3, grifo meu). No grifo acima aponto que a percepção se dá no contato com o fenômeno ou conceito eleito. Sim, é forte e libertador o diálogo com os fenômenos, com o mundo e eis mais um depoimento que fortalece esta convicção.

“Por exemplo, aqui no segundo andar estava uma imagem linda da luz solar, final de tarde na rampa” (PAR 3) (Foto 50). Esse trecho, trazido pela PAR 3 sinaliza que essa participante vai em busca de algo descolado do conteúdo formal de seu curso (Pedagogia) ou de qualquer outro conteúdo dele. Sai simplesmente para fotografar com uma ideia na cabeça e a câmera do celular na mão (com licença poética e autorização de Glauber Rocha).

Essa participante pareceu demonstrar que encontrou, pela estrutura da Roda de Conversa, possibilidade de falar e compartilhar algo não determinado por este ou aquele conteúdo formal. O que não quer dizer que a partir de seu discurso se abram discussões e debates de largo espectro. Existe sim a possibilidade de rompermos com a educação bancária de que nos fala Paulo Freire. Aquela na qual afirma: *“Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda”* (FREIRE, 1967, p. 96).

A participante segue em sua exploração: *“[...] no segundo eu escolhi mensagens de cabine de banheiro. [...] Qualquer lugar que eu vou a sempre reparo se tem alguma*

coisa escrita, se tem alguma mensagem [...] Por exemplo, ali em baixo tem escritos sobre feminismo negro [...] movimentos sociais, de feminismo, essa pauta racial. Tem desde conselhos amorosos de relacionamento tóxico, abusivo, de coisas políticas. [...] Eu vi que hoje tem escrito (na cabine do banheiro que ela frequenta) um novo, ele sim Bolsonaro dezessete. Isso me impressionou [...] talvez essa pessoa está se irritando de tanto ver essas outras pautas e ela decidiu dizer ele sim” (PAR 3).

Ao perceber e destacar a anomalia (refiro-me à pichação diferenciada das demais), ela tenta decifrar o porquê. Nesse sentido, vai além da apreciação abrindo caminho para novos debates. Exerce a crítica ao dar importância ao ponto fora da curva ao invés de simplesmente ignorá-lo. Provocou discussões. E assim o fez a partir da busca por fotos de pichações, de escritos na parede.

Destaco que os dois fenômenos por ela perseguidos, aparentemente dissociados um do outro, contêm intervenções humanas no ambiente: a arquitetura na natureza e os escritos na arquitetura. Parece que se forma uma sensível “vidente” uma educadora atenta às atitudes humanas....

Essa participante traz aspectos significativos e importantes da análise da qualidade tecnológica na captura da imagem, da realidade, tal qual sua retina captura. No meio de seus comentários-inquietações, diz:

“E também essa coisa que coloquei que me dá uma angústia na câmera do celular eu não consigo captar aquilo que eu vejo a olho nu. Isso me dá uma angústia muito grande, uma coisa tão bonita, tão diferente e, no celular, eu não consigo captar. Até que ponto essa coisa digital consegue captar a natureza, o que é natural, qual o limite dessa captação? O que foge do digital, da tecnologia e do concreto mesmo, da nossa natureza?” (PAR 3).

E ela prossegue “A ferramenta no guia que você passou (referia-se ao audiovisual) falava que pouco a pouco foi aperfeiçoando a ferramenta, como perspectiva, a luz, tudo isso, mas também é uma interação. Ou você quer perceber a imagem e quer a imagem esteja representada tal e qual você a vê ou você quer como faz o pincel

fazer que a outra pessoa sinta, capte esse sentido que você viu? Acho que são as duas coisas” (PAR 3),

Nesse momento, de sua contribuição na Roda de Conversa, o pesquisador indaga a essa participante que havia dito *“Será que essa coisa de digital consegue captar a natureza?”*. E ela continua suas reflexões: *“Qual limitação do digital em capturar a natureza. Até onde vai essa limitação da ferramenta? O que eu vejo nos meus olhos nem sempre a ferramenta, o aparelho consegue capturar” (PAR 3).*

Essa participante parece apontar que o aparelho, seguramente, não será o mesmo em breve, pois é bom lembrar que a cada dia novas transformações se instalam nos aparelhos e em seus programas. Ou seja, além do avanço tecnológico, temos também a descartabilidade dos aparelhos e as transformações hipervelozes e consumistas do tempo contemporâneo que os produz o desejo de novos consumos (DEBORD, 2019). Por outro lado,

Mais do que mobilizar modelos geométricos e óticos, **os meios visuais são a expressão de modelos cognitivos e perceptivos de uma época**, e o são de modo exemplar por ocasião do seu surgimento, no momento em que sintetizam uma trajetória de acúmulo de conhecimentos e práticas em diferentes áreas (FATORELLI, 1998, p. 87, grifo meu).

Uma vez mais o pesquisador entra na conversa e provoca: *“É a ferramenta que não consegue capturar ou o operador da ferramenta que não consegue a imagem desejada?”* Uma participante responde que *“o problema é da ferramenta”* em uníssono com outra participante. Essa discussão se amplia e flui com mais participantes *“[...] acho que depende do modelo que você está usando [...] Eu acho que a fotografia precisa de uma ferramenta boa para você poder conseguir captar. Agora pincel, realmente, pincel, lápis, essas coisas dependem da pessoa”*. (PAR 3).

Outra participante incrementa: *“Eu acho que são as duas coisas”* e, referindo-se à projeção da segunda parte da oficina salienta *“[...] que pouco a pouco foi aperfeiçoando a ferramenta, como perspectiva, a luz, tudo isso, mas também é uma interação. Ou você quer perceber a imagem e quer a imagem esteja representada tal e qual você a vê ou você quer como faz o pincel fazer que a outra pessoa sinta, capte esse sentido que você viu. Acho que são as duas coisas, porque a pintura*

também não é o que eu quero [...] Eu acho, não sou artista, mas eu acho que não fica o que ela realmente está pensando.” Verificamos que as projeções provocam discussões sobre a técnica e suas limitações ou sobre as limitações dos homens quanto domínio da técnica e sobre as possibilidades de expressão através dela. Tais discussões apontam, então, para que a “[...] educação deve colocar como prioridade o debate sobre a técnica e a tecnologia [...]”, favorecendo para que ambas, técnica e tecnologia, contribuam para a construção de relações harmônicas e fraternais do homem com o seu entorno (GOUVÊA, 2020, p.9).

O pesquisador anota e aprende. Aprende sobre a necessidade de discutir sobre técnica e tecnologia e suas mutações. Guaracira Gouvêa em uma recente pesquisa com 105 estudantes de licenciatura (já citada acima), conduzida por meio de oficinas de produção de fotografias, nos diz que

A maioria dos estudantes confunde tecnologia com o artefato técnico e entendem a técnica como os meios para se alcançar algum fim. Diante de um aparato, oriundo do conhecimento tecnológico, **o cidadão não especialista o reconhece como técnico e lida com ele de forma empírica, desconhecendo, ou não necessitando dominar o conhecimento tecnológico** (GOUVÊA, 2020, p. 22, grifo meu).

E essa mesma autora conclui que “[...] a maioria dos estudantes, que participou das oficinas, demonstrou compreender o significado da técnica como meio para se obter um fim, e, confundiu a tecnologia com o aparato técnico, e não criticou a técnica e nem a tecnologia” (GOUVÊA, 2020, p. 22). Destaco que as possibilidades dessas discussões apareceram nas nossas Rodas de Conversa, o que evidencia que nelas ficou aberto um canal para discutir também os aparelhos fotográficos e as suas tecnologias. Os participantes discutem entre si de igual para igual e em nenhum momento comparam sua fotografia com a de fotógrafos conhecidos ou profissionais. A Roda de Conversa parece estimular as discussões sobre os sentidos dados às fotos e os sentimentos que elas provocam, não se perdendo em análises comparativas sobre o “valor” de suas fotos. Parecem saber ou se sentiram estimulados aos debates considerando o que Susan Sontag nos diz:

Pois a fronteira, na fotografia, entre amador e profissional, primitivo e sofisticado, não é só mais difícil de traçar do que na pintura — ela tem pouco sentido. A fotografia ingênua, comercial ou apenas utilitária não difere, no tipo, da fotografia praticada pelos profissionais mais talentosos: há

fotos tiradas por amadores anônimos tão interessantes, tão formalmente complexas, tão representativas das potencialidades características da fotografia quanto uma foto de Stieglitz ou de Evans (SONTAG, 1977, p.75).

Chamo atenção para o fato de muitas das fotos terem formato vertical, ao contrário do predominante formato horizontal presente em nossa cultura até pouco mais de uma década. Sinal dos tempos de fotos tiradas por celulares. As discussões evidenciam que os discursos gerados *com e através* das fotografias.

São apenas visões parciais de um sujeito que seleciona e recorta referenciado em suas vivências pessoais. Fotos resultam ainda de pré-conceitos artísticos, estéticos e técnicos. Contudo, elas têm o valor intrínseco de favorecer o reconhecimento da realidade e ampliar a consciência humana para os problemas que existem no mundo por nós partilhado. Acreditamos que revelar e revelar-se é um exercício coletivo sempre transformador e construtivo, especular mesmo. Precisamos dos outros, dos seus olhares para enxergar, para perceber, para constatar. (ALVES, 2008, p. 9)

As rampas da UNIRIO serviram de cenário para diversos participantes com distintas intencionalidades. O utilitário arquitetônico “rampa”, usado para a locomoção das pessoas, passa a ser muitas outras coisas. Uma rampa não é só uma rampa, o que acentua minha concordância com Nietzsche, citado por Rubem Alves em *Filosofia da Ciência, uma introdução ao jogo e suas regras* (ALVES, 1984): “Contra o

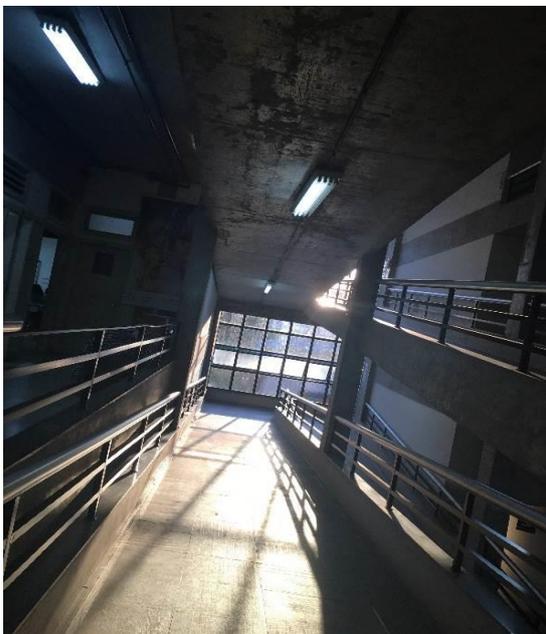


Foto 51 – Foto da PAR 4. Fonte: acervo do autor.

positivismo, que pára perante os fenômenos e diz: “Há apenas fatos” eu digo: “Ao contrário, fatos é o que não há: há apenas fenômenos” (ALVES, 1984, p. 126).

A PAR 4 se encantou por elas (as rampas) e com a luz que sobre elas penetra para mostrar os espaços da UNIRIO (Foto 51). Seu enquadramento, de baixo para cima, é semelhante a dois enquadramentos mostrados nas fotos a seguir da PAR 1 que buscou enquadramentos **do** ou **para** o alto.

Mesmas cenas e mesmos enquadramentos, entretanto, com discursos e sentidos totalmente distintos, o que demonstra que a mesma cena/fenômeno pode olhares e interpretações distintas sobre a mesma realidade. Tampouco as fotos retratam a realidade. São sim um re-trato do concreto,

de um fenômeno, segundo os filtros culturais de quem as faz. Abaixo mais algumas fotos da participante (Foto 52).



Foto 52 – Fotos da PAR 1. Fonte: acervo do autor.



Foto 53 – Fotos da PAR 3. Fonte: acervo do autor.

A PAR 2 escolheu como segundo fenômeno “o estar sozinho”. Agora a rampa aparece como elemento para fortalecer o distanciamento da pessoa que está só. Esclareço que rampa, para mim, está mais bem representada, neste trabalho, com a acepção de alinhamento de luzes à beira da cena nos teatros, ou melhor, ainda, como ribalta, empregada com o objetivo de iluminar o rosto dos atores. Nos casos aqui comentados, para iluminar as mentes e os olhares dos participantes.

PAR 4 escolhe fotografar os espaços. Escolhe o mesmo ângulo da fotografia anterior, mas em sua foto aparecem duas pessoas ascendendo na rampa, guiadas pela luz do entardecer. Parece anunciar na foto seu desejo de mostrar os espaços. Mesmo horário, mesmo enquadramento e sentidos totalmente diferentes nas duas fotos, sintetizando o que ela explica sobre sua dissertação de mestrado e sobre suas pretensões com a fotografia.



Foto 54 – Foto da PAR 4. Fonte: acervo do autor.

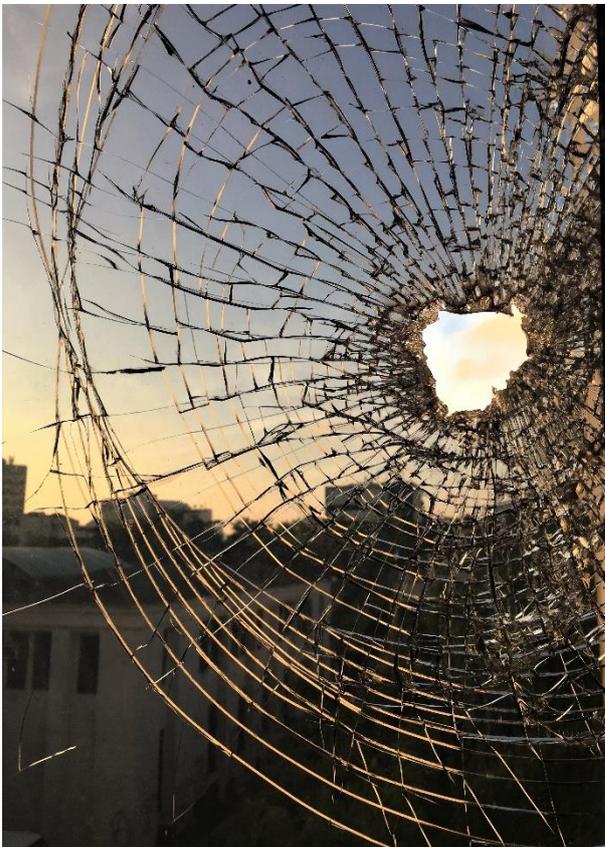


Foto 55 – Foto da PAR 4. Fonte: acervo do autor.

Essa participante diz que para sua dissertação tirou “[...] fotos de espaços físicos de escolas de educação infantil, espaços adaptados. Porque eu queria não só falar dos espaços, eu queria mostrar os espaços para quem está lendo o meu trabalho. Só que isso também foi uma questão da pesquisa.

É o meu olhar que está capturando aquelas imagens do espaço. A pessoa que vai ler o meu trabalho ela já está lendo a partir do meu olhar, porque eu selecionei aqueles espaços e coloquei no trabalho. Ela vai estar vendo através do meu olhar, através das minhas referências bibliográficas do que eu foquei” (PAR 4, grifo meu).

Ela reconhece e problematiza para o grupo a limitação do olhar de cada um. Sua explanação sintetiza uma das perspectivas de nossa pesquisa: os diálogos possíveis com e através da fotografia. **“Eu também fiz fotos com as crianças da escola. Numa turma, eu tirei fotos e as crianças também tiraram fotos dos espaços. O meu trabalho foi jogo de olhares. Eu percebi que as crianças eram muito mais aventureiras do que eu. [...] As crianças não, elas abriam gavetas para**

*fotografar lá dentro, elas olhavam detalhes do teto. **Eu falei ‘nossa eu não vi nada disso’.** Eu achei que eu tinha passado por todos os espaços” (PAR 4, grifos meus).*

O pesquisador pergunta: “Quando você trabalhou com essas ou aquelas fotos das crianças, o que lhe inspirou?” E a participante responde: “**É uma forma de contar uma história através de diferentes olhares.** [...] *É isso que intriga, esses diferentes olhares, porque a gente pode se fechar nessa sala, tirar fotos desses espaços e vão ter fotos muito diferentes. [...] Eu acho que minha praia na fotografia é isso. [...] É mais do falar acho, é ver e ver através do seu olhar e do outro. Eu não sei se estou me fazendo entender*” (PAR 4, grifo meu).

A constatação da participante aponta para um completo afinamento com o que buscamos neste trabalho. Fortalece e estimula nosso formato de pesquisa em que o participante se incorpora a ela, contribui diretamente, desmontando a relação de pesquisador x sujeito.

A “participante pesquisadora” não só se fez entender, mas nos aponta os vários sentidos que uma conversa pode ter, *pelos, com e nas* fotografias. Nos grifos em negrito, feitos por nós em suas impressões sobre os fenômenos e experiências vivenciadas, ela nos alerta sobre a limitação do nosso olhar, da nossa maneira de ver o mundo, “Pois é só lutando contra sua própria inércia que a linguagem pode-se constituir em palavra de um sujeito, isto é, fazer-se pergunta que instaura o processo da comunicação” (BARBERO, 2014, p.18).

Nesse sentido, essa participante na realização do seu trabalho acadêmico de mestrado, constata as aventuras nas buscas das crianças e, novamente, nos alerta sobre nossas limitações, das limitações que vamos adquirindo ao nos adaptarmos a todo o normativo, e/ou imperativo e/ou obrigatório que a vida vai nos colocando.

Dessa forma, sobre a possibilidade de invenção e sobre os cientistas que fizeram as grandes invenções, Kuhn nos dizia que

Quase sempre, os homens que fazem essas invenções fundamentais são muito jovens ou estão tempo na área de estudos cujo paradigma modificam. Talvez não fosse necessário fazer essa observação, visto que tais homens, **sendo pouco comprometidos com as regras tradicionais da ciência normal** em razão de sua limitada prática científica anterior (KUHN, 1982, p.116).

A afirmação de Kuhn refere-se à **formação dos jovens cientistas pouco comprometidos com as regras tradicionais** e nos fala as limitações quanto à cognição e à busca do novo em relação às regras tradicionais. Sua afirmação pode se estender ao olhar, à permissividade do olhar, esse

Olhar expressivo, esse olhar linguagem do discurso existencial, aparece, à luz do pensamento contemporâneo, gravado pelas escolas, de suspeita que, afinal, melhor o descreveram. É um olhar que já sofreu a redução ideológica de Marx, já que veio afetado pelo conhecimento da vontade de poder que nele descobriram Schopenhauer e Nietzsche, enfim já nos apareceu comprometido com as motivações inconscientes acusadas por Freud. [...] este olhar já nasceu filosoficamente humilde, pois se sabe cativo no emaranhado das necessidades e dos impulsos. (BOSI, 1988, p. 80).

“É mais do falar acho, é ver e ver através do seu olhar e do outro” (PAR 4). É então sempre questionar, buscar enxergar além, construir novas visões e viver então em novos mundos com novos conceitos. Essa participante nos sinaliza e indica que a grande questão é então criar, exercitar esta atividade tão inativa na escola numa sociedade que impõe o consumo, inclusive o espiritual, de conceitos, produtos e comportamentos.

A nossa “ribalta” aparece uma vez mais para ilustrar a **fala**, o primeiro fenômeno escolhido pelo **PAR 11** (Foto 56). Haja luz para clarear tantas concepções e enquadramentos distintos de diferentes atores.

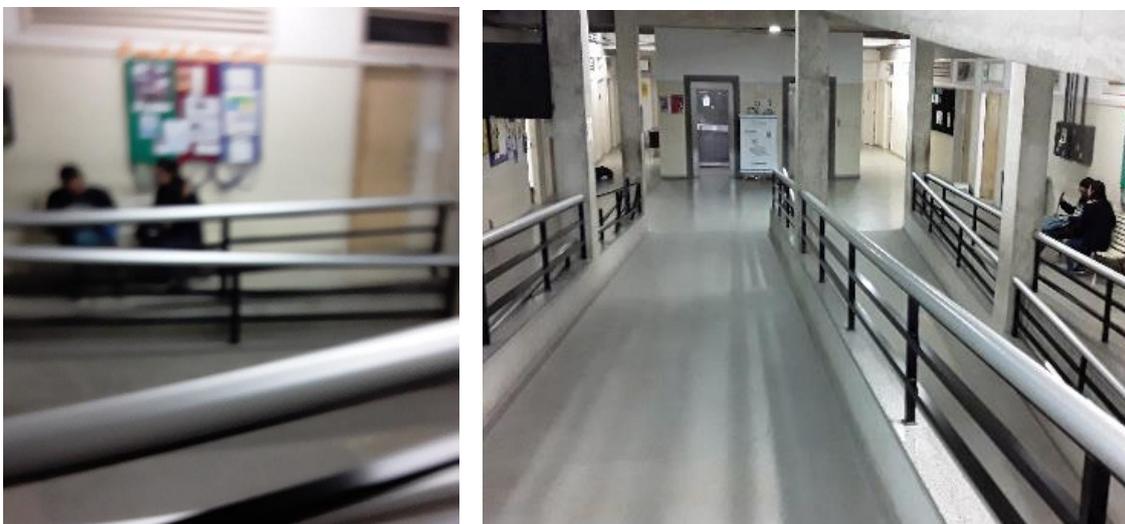


Foto 56 – Fotos do PAR 11. Fonte: acervo do autor.

Nas fotografias acima, o chão onde as pessoas pisam torna-se elemento de composição fotográfica e se transformam em possibilidades e provocações para diversas intencionalidades. Temos sim que olhar e sermos críticos em relação ao chão que pisamos. Podemos expressar em relação às fotos ora comentadas o que a artista visual Sofia Brito⁸⁹ afirma em relação à sua exposição que tem o nome da conhecida frase de Frei Betto:

A compreensão de que **a cabeça pensa onde os pés pisam** (Frei Betto) é essencial no processo de construção destes trabalhos, que buscam nas ações em espaços públicos um meio de acesso à percepção da realidade concreta do cotidiano [...] e, também, uma estratégia de inserção. Pisa-se onde se quer compreender, onde se enfrentam as contradições. (BRITO, 2019, p. 1)

Estudantes de diversos períodos, mestras(es) e doutoras(es) se apoderam do mesmo cenário, estruturam diferentes discursos, problematizações e discussões mediante suas fotos. E dessa forma afirmam a potência dialógica de nossa conversa, ao

[...] afirmar uma concepção igualitária da capacidade de pensar de educadoras, educadores, educandas e educandos passa a ser uma condição política necessária para que os participantes dessa prática educativa possam, coerentemente, desdobrar a igual potência problematizadora de que são capazes e colocar em questão um estado de coisas (KOHAN, 2019, p 16).

Noutros termos, afirmam o ensinamento de Paulo Freire que Kohan nos traz:

Para ensinar e aprender de uma forma dialógica, todos saberes merecem ser ouvidos e atendidos igualmente, colocados em diálogo em um mesmo patamar. E é justamente nesse diálogo que um(a) educador(a) ensina e aprende, reconstruindo seus próprios saberes a partir dos saberes do(a) educando(a) (KOHAN, 2019, p 16).



O PAR 10 traz a sua experiência. *“Bom, eu peguei como fenômeno na primeira parte, a erosão. Isso é uma poça, que me chamou a atenção e por ter formato que me lembra da América do Sul. Isso veio pra mim na segunda parte da atividade. Achei interessante o formato estar associada a uma água*

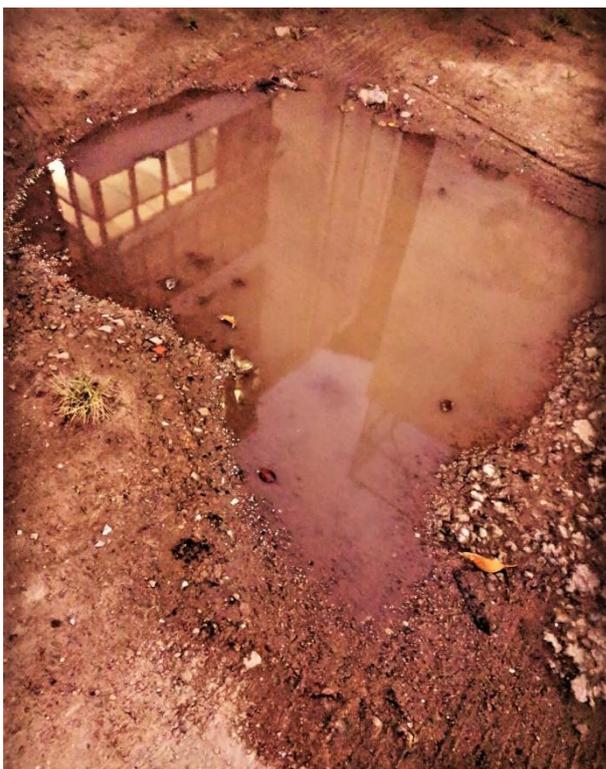
Foto 57 – Foto do PAR 10. Fonte: acervo do autor.

⁸⁹ <http://desacato.info/abertura-da-exposicao-a-cabeça-pensa-onde-os-pes-pisam/>

turva, a lama. Sabe. Fiz um paralelo com a realidade” (PAR 10) (Foto 57). No meio de sua explanação este participante é interpelado por uma colega que traz uma dimensão-olhar distinto de sua interpretação, apontando que diante do mesmo fenômeno concepções diferenciadas comparecem, de acordo com a formação, cultura, carregando o olhar para a realidade capturada: “[...] quando você fala erosão, erosão pra mim é um processo, quer dizer, realmente é um fenômeno que vai acontecer. Então ver a coisa assim, pra mim não... porque na verdade eu estou vendo um tipo de solo [...] eu vejo aqui que é uma calçada. [...]: não estava conseguindo identificar a erosão” (PAR 8).

Estava aberta a questão: a fotografia pode representar um processo? O participante não alimenta a perspectiva da colega e respeitosamente, com humor, provoca risos com sua resposta: *“Entendi seu ponto de vista, como professora de ciências”*. Acredita que concluída sua explanação o sentido de seu trabalho ficará mais claro. E, em sua explanação, diz, com suas palavras, o que buscamos em nossa pesquisa, que é justamente o evidenciar, claramente, da potencialidade dos discursos possíveis com e através da fotografia.

“Na segunda parte, eu peguei as mesmas notações de onde tirei as fotos em ângulos bem parecidos, só que com outro viés, por quê? [...] Depois de ver o vídeo



(referia-se ao audiovisual da oficina) [...], antes da 2ª parte, pensei como que foto não é só uma, tem que ter sensibilidade, pra sentir o que quer ser passado para aquela foto ou você tem que ter os seus sentimentos, sabe, livres pra você sentir o que quiser com aquela foto. Não só olhar e falar ah tá, boa foto ou péssima foto. Mas a fotografia, ela exige sensibilidade de quem fotografou e a sensibilidade de quem está vendo a foto. Não necessariamente na mesma sequência. Mas cada um tem a capacidade de trabalhar a percepção

Foto 58 – Foto do PAR 10. Fonte: acervo do autor.

daquilo que está vendo. Eu quis trabalhar luz e sombra nessa 2ª parte, peguei as deslocções e que já tinha anoitecido e fotografei com uma luz diferente, com um, não é um enquadramento, uma percepção diferente daquele lugar.” (PAR 10) (Foto 58).

Acentua e atualiza László Moholy-Nagy, que em 1925 afirmava:

Podemos dizer que vemos o mundo com olhos completamente diferentes. No entanto o resultado total até agora redonda em pouco mais do que um empreendimento enciclopédico visual. **Isso não é o bastante. Queremos produzir sistematicamente, pois é importante para a vida que criemos novas relações** (SONTAG, 1977, p.109. Grifo meu).

“E isso pra mim não é pra tipo “a foto ficou linda, ficou bonita” É para despertar sentimentos. Aí foi a hora que eu percebi o prédio refletido na poça e isso me veio como um sentimento ruim. Sabe, porque é justamente o que PAR 7 estava falando da situação da educação e do país, a gente está na lama. Aí essa foto não tem um sentimento muito bom, mas é a minha favorita.

Enfim, o PAR 10, conseguiu elucidar a intencionalidade de sua foto, inclusive respondendo à questão quanto a se um fenômeno pode ser fotografado, ou melhor, em seu discurso diz, claramente, que uma foto é sempre uma parte de um fenômeno. A colega que o havia questionado comenta: *“Tá lindo mesmo: Adorei. Estou vendo aqui altas reflexões”*. Com palavras diferentes houve outros comentários dos demais participantes.

Esses comentários explicitam o papel da fotografia para provocar os **diálogos visíveis e invisíveis** buscados em nosso trabalho. Explicitam também que

Todo ser humano representa um movimento de diferença, que se expressa e se torna visível no campo da cultura. No resgate dessas singularidades, **a fotografia constitui-se como uma importante aliada no processo de re-significação da nossa existência como professor@s, dando vazão a um campo polissêmico de sentidos**. Ao revelar o não-percebido no âmbito do cotidiano presente e passado coloca-se como um instrumento importante para o desenvolvimento de uma reflexão crítica a respeito do mundo (ALVES, 2008, p.9, grifo meu).

Outro participante, o PAR 11, escolhe a fala como fenômeno no primeiro momento *“[...] para demonstrar que como consequência da fala, dentro da própria universidade [...] se discute a produção acadêmica”* (PAR 11). Ele detalha seu raciocínio: *“[...] o poder da fala nesse processo do diálogo, que pressupõe o diálogo e a conversa, ele é de suma importância nesse espaço de produção acadêmica [...]”* (PAR 11). Ele quer dizer tudo isso em fotos tiradas dentro e no entorno das instalações da UNIRIO. Utiliza e traz novas visões sobre um espaço físico conhecido de todos. Exercita-se consciente das necessidades destes novos tempos:

As novas gerações estão totalmente submersas nas imagens e elas apresentam grande facilidade em dialogar com as inovações que se apresentam a todo momento nas novas tecnologias, seja no campo da informática, seja no da informação e comunicação. Portanto, nada mais oportuno do que a estimulação do uso dos artefatos criadores e disseminadores de imagens **para que o estudante dê conta do diálogo com o espaço por meio delas** (SILVA, 2019, p.149, grifo meu).

“É para mostrar o vazio que está hoje na verdade dentro da universidade e lá no canto nós temos a conversa de duas pessoas, que estão conversando, provavelmente, discutindo sobre questões acadêmicas ou não, mas pode ser uma conversa informal. Então, esse primeiro rol de fotos [...] foi propositalmente dentro do campus da universidade. [...] fotos que resumem o espaço interno do Campus da universidade” (PAR 11) (Foto 59).



Foto 59 – Foto do PAR 11. Fonte: acervo do autor.

Seus comentários seguem adiante, agora em relação ao segundo momento. *“É uma foto que demonstra essa disparidade da realidade social. “[...] mostra as pessoas, os moradores de rua conversando fora do Campus da universidade. Então é uma*

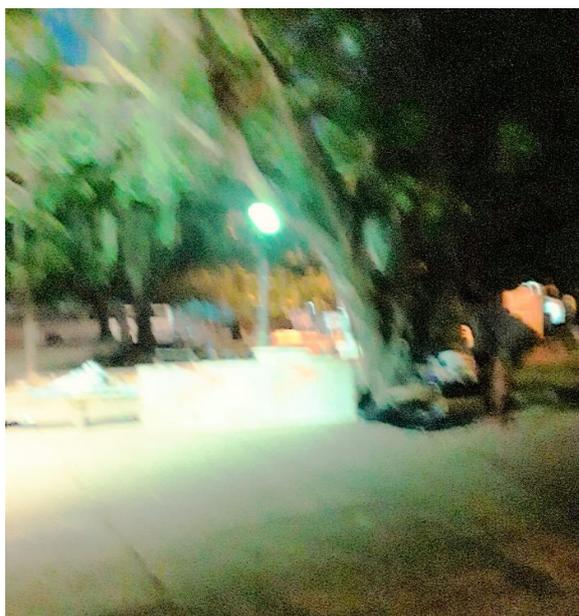


Foto 60 – Foto da PAR 11. Fonte: acervo do autor.

questão de exclusão. Onde ali há uma conversa que está tão próxima da universidade, mas que está tão longe da universidade. E assim eu fiz questão, porque eles estavam sempre ali... Eles conversam muito e na verdade eles estão excluídos desse processo de produção. Desse processo de conhecimento “(PAR 11) (Foto 60). Excluídos de um processo de conhecimento, na aquisição deles, entretanto, existe muita produção acadêmica, conhecimento e teoria sobre

as minorias excluídas, dentre elas, os moradores em situação de rua, “capturados” na fotografia desse participante.

O PAR 11 traz outra fotografia: *“Essa foi tirada em movimento. Eu quis deixar porque me chamou a atenção, como essa foto em movimento que também, transfere,*

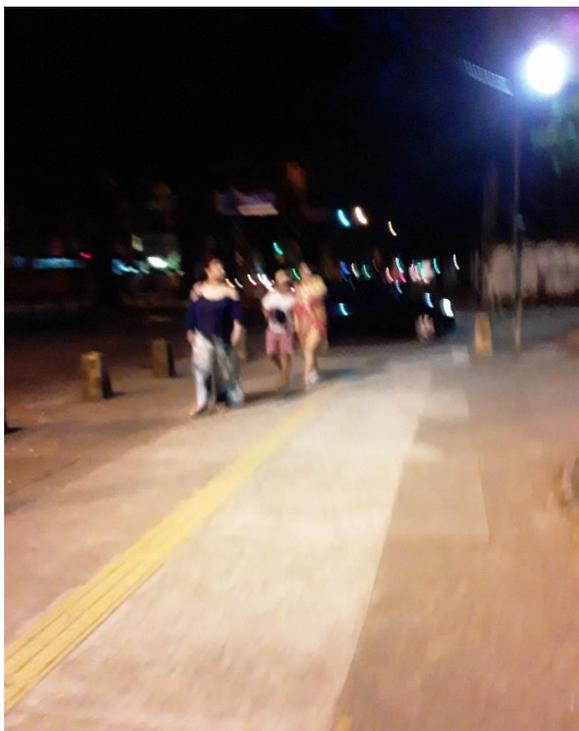


Foto 61 – Foto do PAR 11. Fonte: acervo do autor.

transmite a questão do diálogo, da fala” (PAR11). Ele não se preocupa com o fato de a foto estar tremida. Pelo contrário, nessa e em outras que produziu, intencionalmente, ele revela o seu tremor, ou seja, uma série de movimentos repetidos que agita algo (Dicionário Houaiss). Com sua série de fotos provoca reflexões a partir de novos olhares sobre os ambientes frequentados por todo o grupo. *“São três estrangeiras, elas estavam vindo do Pão de Açúcar, pra demonstrar outra cultura, ali não se discute academia, não se discute conhecimento, mas se discute... A*

diversidade cultural nesse espaço ao redor da própria universidade. Que é a diversidade cultural das pessoas que visitam o Pão de Açúcar” (PAR11).

O PAR 11, com sua intencionalidade fotográfica, registra *“O vazio que está hoje na verdade dentro da universidade”*, conforme ele próprio situou. A sua intencionalidade se mostra, em todas as fotos, nos primeiros planos vazios, como que espaços a serem preenchidos pelos movimentos e pelo *“[...] diálogo e a conversa [...] de suma importância nesse espaço de produção acadêmica” (PAR11)* em que ele acredita. Suas fotos e seus relatos acentuam a potência dialógica da fotografia que nos fala José Raimundo Gonçalves da Silva em sua tese:

A fotografia como produtora de diálogo com a educação pode oportunizar novas formas de olhar o mundo e buscar elementos críticos para a compreensão e a conscientização. A fotografia potencializou novas formas de olhar e dialogar com o mundo e antes de ser qualquer conceito ou atributo artístico, ela é um meio de comunicação e tem as especificidades

de um objeto comunicativo com emissor, com a mensagem e com o receptor. **E diante disso, não há como negar sua natureza dialógica** (SILVA, 2019, p. 210, grifo meu).

A PAR 8 nos leva para o registro das flores e cores, que tem relação com a sua formação acadêmica, a biologia, apresentando assim a sua contribuição. *“Na primeira parte eu resolvi fotografar flores. Qualquer coisa, vocês me dizem assim, você fotografa o que você quiser. Primeira coisa que eu vou fazer é procurar as flores. [...] sou Bióloga, fiz a biologia, e as flores, elas sempre me atraem bastante”.* (PAR 8) (Foto 62).



Foto 62 – Foto da PAR 8. Fonte: acervo do autor.

“Essa daqui é uma florzinha pequenininha, eu tive que aproximar tentar usar a câmera do celular, tentar zoom [...] porque elas são muito pequeninhas [...] a gente só é atraída pela essa coisa de as flores grandes, mais vistosas, mas meu olhar de bióloga sempre lembra que existem e elas são muito bonitas, elas são completas e a grande maioria das pessoas nem sabem que elas existem porque são pequeninhas.” (PAR 8).

Ela fala das possibilidades e das dificuldades de classificação das flores e de suas famílias. Diz palavras estranhas ao grupo, malvasia, malvavisco, hibisco. Está valendo, tudo vale, inclusive, revelar os nomes de seus amores. Destaca a

potencialidade do aparelho – embora reconhecendo a limitação do seu – para transformar o micro em macro e assim, transformar o singular em plural: a florzinha passa a equivaler a todas as flores, as mais visíveis a olho nu.

A apresentação dessa participante-bióloga captura e desperta curiosidade dos demais participantes: “*Gente, onde isso que não vi?*”, alguém pergunta. “*Aqui do lado*”, responde. O limite da visão individual de cada um se expõe. Não basta ser vidente para enxergar. É necessário não só o aparelho, mas nossa intenção e o olhar do outro para ampliar o nosso. A potência desse tipo de conversa se manifesta mais uma vez.

É elogiada e com seu conhecimento, anuncia e dá um sentido ao fenômeno, um devir de novas vidas: “*Ela está fechada agora, vai abrir depois [...]. Se vocês olharem lá, todas elas estão assim. E eu acho a diversidade fantástica. E eu peguei também o botão justamente porque é a promessa do que vem a seguir, do que vai ser.*” (PAR 8) (Foto 63).



Foto 63 – Foto da PAR 8. Fonte: acervo do autor.

Pelo seu olhar, a jovem professora e pesquisadora faz vínculos diretos entre o visível de sua foto com o que não é visível, seu conhecimento e sua perspectiva esperançosa, evidenciando que

As novas gerações estão conectadas virtualmente todo o tempo e a imagem é o canal que possibilita esse diálogo. O educador terá uma aproximação muito maior com os alunos se ele perceber que a imagem é uma presença constante na vida deles (SILVA, 2019, p.149).

E a participante bióloga nos leva ao outro fenômeno escolhido: “O *segundo fenômeno foram as cores. Na verdade, porque, cor é um fenômeno. E aí eu estou para o lado da biologia, tudo o que é visível é luz. [...] depois que a gente faz essa oficina [...]*”.(PAR 8) – ela se referia ao audiovisual projetado antes da segunda saída fotográfica – “[...] *a gente começa a ler sobre as cores, a gente começa a olhar com um olhar para as coisas mais simples assim, que a gente não estava olhando antes.* (PAR 8). Em seu depoimento, assim como em vários outros, um testemunho da capacidade de transformação que uma oficina como a nossa pode gerar. “*Então eu resolvi que ia procurar cores, a organização de cores que me chamassem a atenção. Um cartaz, ali fora, um negro com um cocar de índio que eu achei bastante interessante.*” (PAR 8).

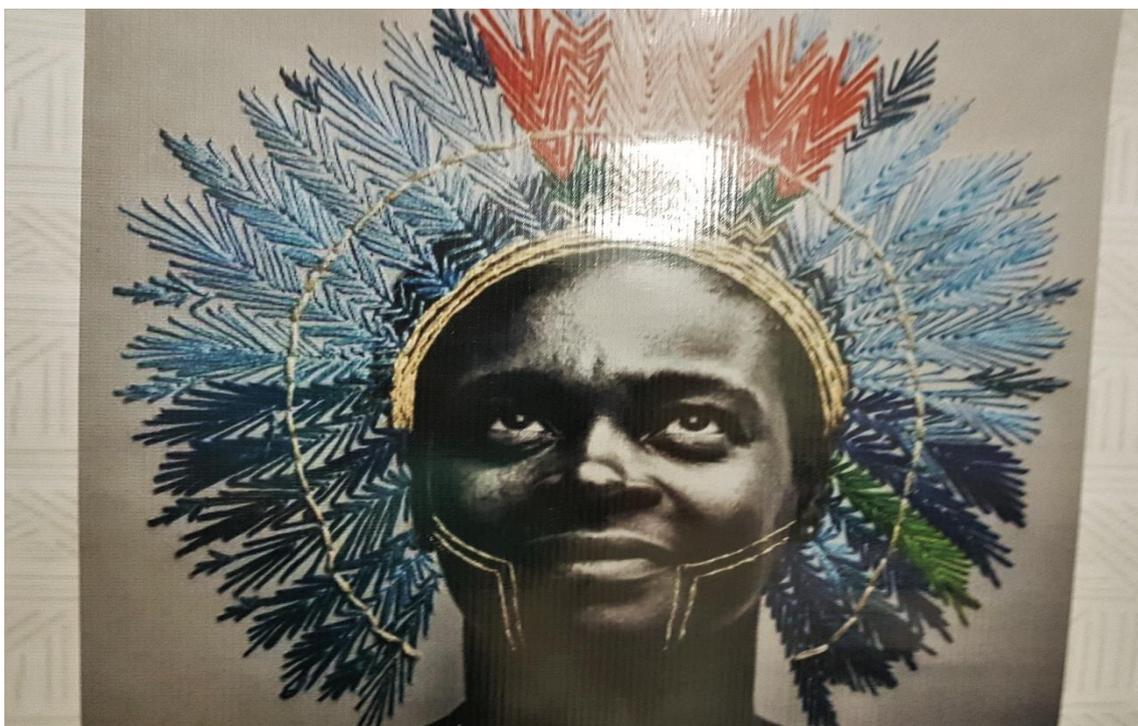


Foto 65 – Foto da PAR 8. Fonte: acervo do autor.

O pesquisador entra na conversa e provoca a participante: “Você fala que você começa a buscar o que é intencional, mas, às vezes, a gente não decodifica o que intencionamos. São esse preto e esse branco aqui (no rosto e no cocar). O reflexo da luz e as sombras estão mostrando os extremos da luz no preto e no branco. Noutros termos, se considerarmos a cor-luz, a foto acima traz a ausência de cores, o preto, e a soma de todas elas, o branco. Talvez a intencionalidade tenha tido uma percepção quanto às cores mais avançada e não verbalizada”. O comentário puxa considerações dos participantes quanto à percepção e às cores. A participante continua: “*Cores que me chamaram a atenção foram as lombadas de livros, e ao mesmo tempo a questão do conhecimento. E aí eu vi aqui a diversidade [...]. É a mistura de cores e o conhecimento mais diversificado. Me chamou bastante atenção.*” (PAR 8, grifo meu) (Foto 66).

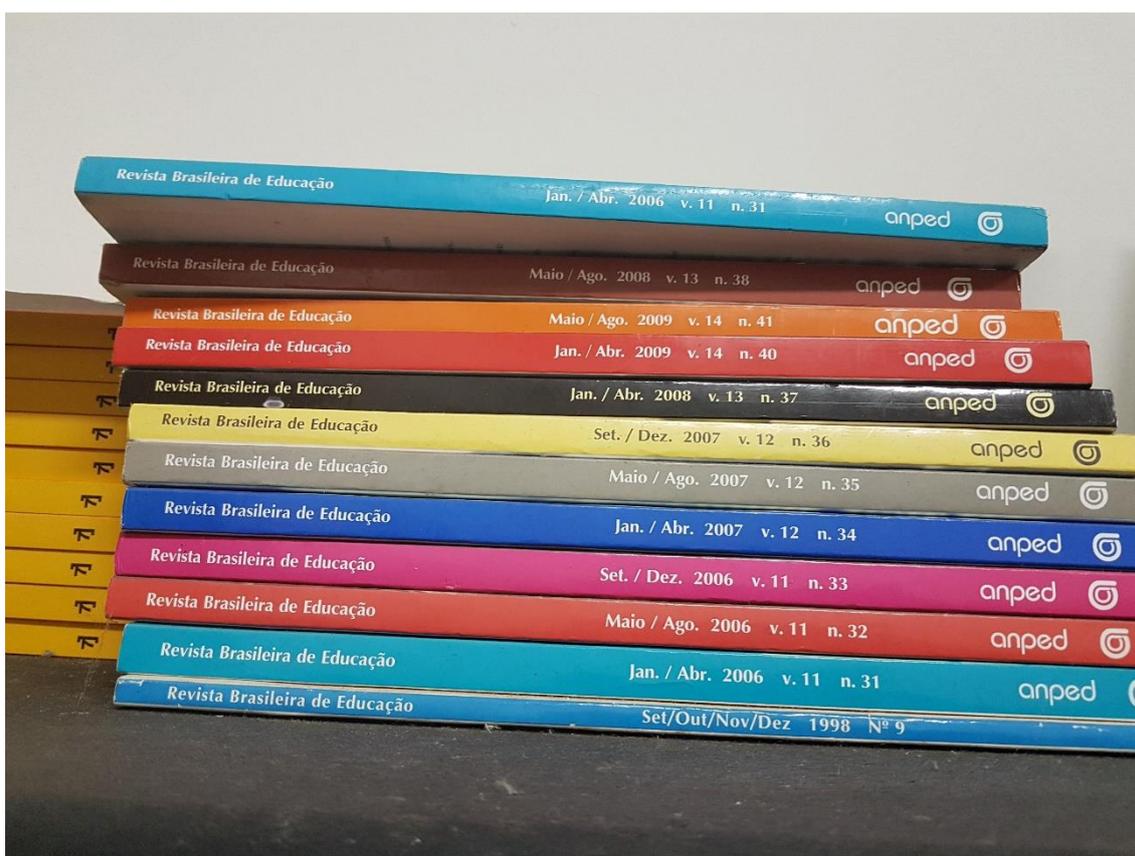


Foto 66 – Foto da PAR 8. Fonte: acervo do autor.

Como na primeira parte, a diversidade está presente em sua busca, agora através das cores. Dessa forma nos apresenta a diversidade, as diferenças dentro de uma perspectiva igualitária. Tudo é cor. As fotos mostram cores diferentes, mas todas

elas referem-se a livros. Na simplicidade de sua proposta, exalta uma questão essencial de nossa pesquisa e, em especial, da nossa Roda de Conversa:

A necessidade de postular a igualdade nasce da constatação da diferença entre todas as formas de vida. Se não fôssemos diferentes, a igualdade seria desnecessária. Mas nossas sociedades têm feito das diferenças, desigualdades. É à desigualdade que se opõe a igualdade, não à diferença. **São as desigualdades que inibem uma relação pedagógica dialógica, não as diferenças que, ao contrário, alimentam-na, potencializam-na quando se principiam na igualdade** (KOHAN, 2019, p.16, grifos meus).

Ela prossegue: “[...] eu poderia ter ajeitado, mas eu quis deixar o livro soltando, formando essa sombra. [...], a gente não percebe as formas, quando a gente está no dia a dia as coisas não são certinhas, tem nuances, tem cores e sombras”. (PAR 8). Mais uma vez as sombras são percebidas. E em sua fala sobre as lombadas amarelas que aparecem do lado esquerdo da foto outro aspecto de sua percepção aparece: “O jogo de cores, o amarelo com o preto, também me chamou a atenção. [...] Porque todas elas estão com cores e aí de repente eu olhei para aquelas ali porque colocaram viradas [...], estão viradas ao contrário [...] são as teses” (PAR 8).

A diversidade de cores é novamente associada à diversidade do conhecimento. Alguém percebe que há um “movimento” provocado pela parte sombreada. Os



olhinhos brilhantes e atentos se movimentam juntos com novos pensamentos e novas percepções que, seguramente, gerarão novos olhares. E a conversa com a vida ali vivida e com os outros segue...

O PAR 7 traz a sua contribuição (Foto 67): “Eu escolhi o fenômeno da escrita possivelmente influenciado por uma conversa que a gente estava tendo antes de começar a oficina. A gente estava falando sobre a importância da alfabetização [...] a gente ficou

Foto 67 – Foto da PAR 7. Fonte: acervo do autor.

pensando sobre isso, os nativos digitais e como se dando a alfabetização deles e a colega estava trazendo informações sobre a importância do ato de escrever, usando o lápis, caneta, desenhar pra formação, é do ser humano, né, e aí influenciada por isso, possivelmente escolhi o fenômeno da escrita [...] eu comecei a pensar exatamente na escrita, pedi para o nosso amigo simular o envio de uma imagem para o WhatsApp [...] pensar a escrita em outros suportes”. (PAR 7)

“Aí comecei a olhar os cartazes e fiquei intrigada com essa importância que o Egito, a cultura egípcia tem exatamente por ter desenvolvido a escrita. Por isso escolhi



esse cartaz, sobre essa exposição que está tendo no CCBB (Centro Cultural Banco do Brasil-RJ) [...] essas imagens, todos os escaravinhos, tudo isso é utilizado na escrita egípcia, mas na verdade fiquei, fui tomada de surpresa e fiquei pensando exatamente como essa cultura é fantástica claro, mas como ela é mundialmente conhecida exatamente por ter deixado esse registro sobre sua própria cultura, sua história.” (PAR 7) (Foto 68).

Foto 68 – Foto da PAR 7. Fonte: acervo do autor.

“Também essa coisa da sinalização da escrita que sinaliza, enfim, que indica bicicletário CCH que eu nunca tinha visto até fazer essa foto”. (PAR7).



Foto 69 – Foto da PAR 7. Fonte: acervo do autor.

*Aí eu mesmo escrevi e fiquei pensando nessa liberdade que a gente tem de usar diferentes forma, [...] usei uma pedra que foi utilizada para deixar registros, os mais remotos que a gente pode pensar de arte rupestre, usei a pedra, escrevi na areia, a minha mensagem ELE NÃO”.*⁹⁰ (PAR 7).



Foto 70 – Foto da PAR 7. Fonte: acervo do autor.

⁹⁰ Os protestos contra Jair Bolsonaro, conhecidos como Movimento Ele Não ou #EleNão, foram manifestações populares lideradas por mulheres em diversas regiões do Brasil e do mundo, tendo como principal objetivo protestar contra a candidatura à presidência da República do deputado federal Jair Bolsonaro. Começaram no dia 29 de setembro de 2018, e se tornaram o maior protesto já feito por mulheres no Brasil e a maior concentração popular durante a campanha da eleição presidencial no Brasil em 2018. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_Ele_N%C3%A3o

Por outro lado, “[...] pensar também não só nessa escrita que se vê pelas letras ou ícones mais convencionais, mas também esse símbolo que comunica. Todo o



Foto 71 – Foto da PAR 7. Fonte: acervo do autor.

feminino da Vênus que me representa”. (PAR7). (Foto 71).

Orientada pelo fenômeno que escolheu e a partir de sua formação, ela fotografa muito além do que o senso comum de **escrita** aponta, ampliando para os que veem sua coleção de fotos o conceito de escrita e apresenta uma possibilidade emancipatória que a fotografia permite: romper com a rigidez dos conceitos, das formas e da forma de produzi-la (a foto).

Em sua busca ela produz a foto desejada, a partir da areia e de uma pedra que encontrou. Externa sua

posição frente ao governo, mas, muito mais que isso, viabiliza para quem puder ver, algo que faltava em sua “coleção”, a escrita rupestre. Afronta certos padrões fotográficos rígidos que afirmam que o que deve ser mostrado é o “real” e que interferir na cena é errado (*sic*)”.

Destaco: a “cena” nunca está pronta. O que existe é um enorme mundão à nossa frente (ou na nossa retaguarda) e a “cena” mostrada na fotografia é o recorte que fazemos de fenômenos que povoam nossa vida segundo nossa cultura e nossa intencionalidade que, como já comentado várias vezes, pode ser simplesmente a de reproduzir o que inconscientemente acatamos de padrões pré-estabelecidos. A participante reafirma que

[...] toda tentativa de restringir a fotografia a certos temas ou certas técnicas, por mais frutífera que se revele, está condenada a ser contestada e a sucumbir. Pois é da própria natureza da fotografia **ser uma forma de ver promíscua e, em mãos talentosas, um meio de criação infalível**. Como observa John Szarkowski, “um fotógrafo hábil pode fotografar bem qualquer coisa” (SONTAG, 1977, p.104, grifo meu).

Durante as projeções das fotos do segundo momento da oficina, ela (PAR 7) analisa e comenta as intencionalidades, as escolhas, o visível e o invisível nelas presentes. *“Eu tenho a impressão que a gente está falando muito das escolhas. Quer dizer: do que está lá. **Mas depois de ver o audiovisual, eu fiquei pensando em tudo o que ficou de fora, tudo o que foi recortado, tudo o que foi excluído [...] o audiovisual em si me fez refletir sobre isso.** A gente olha para a imagem e pensa no que está ali. E dificilmente pensa no que ficou de fora, foi jogado fora, o que se escolheu não mostrar. Sabe, então, eu comecei a pensar mais sobre isso. Sobre o que não está. Não só sobre o que está ali, mas o que não está não ficou ali, ficou de fora.* (PAR 7, grifos meus).

“O 2º momento me fez banalizar menos a foto [...] O 1º momento você diz: Ah, vou lá tirar uma foto [...] vou fazer umas fotos aí, e eu gosto muito de fotografia [...] Como tomar conta dessa responsabilidade toda, agora em tão pouco tempo. Com os recursos que eu tenho, com o pouco domínio que eu tenho da técnica. Eu fiquei muito mexida com isso tudo”. (PAR 7)

E lá foi ela “mexida com isso tudo” para além dos rigores da pesquisadora, mexendo visualmente em sua conceituação e, literalmente, no espaço físico em busca do que desejava. Ela escolhe *“[...] a docência como um fenômeno, [...] e quis conferir um ar mais crítico. “Então coloquei o suporte para botar os livros simulando as grades [...] foi essa a ideia que eu tive quando fiz a imagem, os professores atrás das grades, professores que estão sendo oprimidos, que devem ficar reclusos enjaulados por parte do próprio Ministério da Educação que nos quer silenciar.” (PAR 7)*

Nas duas fotos seguintes ela repete, com o intuito de produzir a mensagem que deseja em sua foto, uma interferência no cenário, produzindo o que alguns fotógrafos puristas chamam de “fotos montadas” (Foto 72 e Foto 73).

Não fosse a descrição sobre a produção das imagens, alguém saberia que é uma



Foto 72 – Foto da PAR 7. Fonte: acervo do autor.



Foto 73 – Foto da PAR 7. Fonte: acervo do autor.

“foto montada”? A “foto verdade” que “demonstra o fato” é colocada em questão. O que está em evidência, ou melhor, o que se torna evidente – etimologicamente o que é visível, aparente, claro – é, sobretudo o que não está nem nas imagens, nem na sua feitura e sim nos discursos e discussões invisíveis que a participante provoca.

Susan Sontag diz que “[...] a própria realidade passou a ser entendida como um tipo de escrita, que tem de ser decodificada – enquanto as próprias imagens fotográficas foram, a princípio, comparadas à escrita” (SONTAG, 1977, p 89).

Sontag, citando Lex Levine, diz mais:

[...] deve se instalar um vazio lógico de sorte que o espectador aplique sua própria lógica à foto e que a imagem, a rigor, se forme diante dos olhos do espectador, tornando-se um reflexo direto da consciência, da lógica, da moral, da ética e do gosto do espectador, atuando como um mecanismo para que o espectador componha a maquete de si mesmo (SONTAG,1977,p.105).

*“Aí eu fui lá e peguei o negócio do cuidado da limpeza, tirei de onde estava e coloquei na frente (**entrada**) da UNIRIO, CCH. Mas cuidado, quer dizer que esse ambiente pode representar um perigo, um perigo a quem né? Quem tem que ter cuidado com a Universidade? Um cuidado que pode significar outra coisa. Um cuidado como perigo, mas um cuidado que falta a universidade, faltam recursos, faltam, falta esse cuidado”.* (PAR 7)

A foto provoca, como tantas outras, uma discussão no grupo. As pessoas dialogam. São todas ligadas à Universidade. O tema toca e emociona por meio da foto, pois “Para que o diálogo realmente se efetivasse, Paulo (Freire) desenvolveu um trabalho onde o conhecido dos educandos se transformava em palavras geradoras, que possibilitavam a participação de todos” (BARRETO,1998, p.89). Nos Círculos de Cultura eram projetadas imagens – desenhos ou fotografias – ligadas à palavra geradora. Com a projeção da foto começavam as conversas sobre a realidade ligada a ela. “De repente, alguém arriscava um comentário, ou mesmo, uma história, um caso. **Bastava um comentário [...] para que todos esquecessem os detalhes da fotografia para trazer o assunto para a situação e a experiência deles**” (BARRETO, 1998, p.116, grifo meu). Vera Barreto fala da expansão das experiências ligadas ao pensamento freiriano na região sudeste, mais especificamente em São Paulo já em 1963.

As experiências de Angicos e de Recife tiveram suas palavras geradoras representadas por desenhos. Mas achávamos que ficaria melhor se usássemos fotografias. Procuramos um amigo comum a várias pessoas do nosso grupo e excelente fotógrafo profissional. **O fato de ser amigo era importante porque até aquele momento não existiam recursos financeiros para bancar a experiência** (BARRETO,1998, p.103, grifos meus)

Tal qual Freire, ela nos relata que, além da dificuldade financeira, a ideia de usar a fotografia se revelou acertada mas deu bastante trabalho até a resolução de todas as dificuldades técnicas surgidas (BARRETO, 1998, p.103).

Um círculo de cultura se montava com um projetor de fabricação polonesa, chegado ao Brasil pelo custo de sete mil e oitocentos cruzeiros. Um *stripp-film*, que nos custava, enquanto não montássemos nossos laboratórios, quatro a cinco mil cruzeiros (FREIRE, 1967, p.116).

Freire relata que o Ministério da Educação do governo João Goulart importara 35 mil desses aparelhos e que depois do golpe civil-militar de 1964, esses aparelhos foram apresentados, em programas de TV, como altamente “subversivos” (FREIRE, 1967, p.116). Relato impressionante para nos mostrar que as trevas, em qualquer época, sempre repudiam o que, através da luz, é capaz de projetar para novos diálogos e novos mundos. Na atualidade, esses “aparelhos subversivos” estão disseminados entre a população e, cada vez mais, estarão acessíveis. Refiro-me aos celulares com projetores e mini projetores para celulares.

Nossas dificuldades para projetar, bem menores que as dos anos 1960, estão com os dias contados. Temos então a possibilidade de, cada dia mais, dialogar *com* e *através* das fotografias tiradas e projetadas por cada um, em qualquer lugar. Mais à frente trataremos dessa transformação.

No momento, o que destaque é que até os anos 2000 a foto feita a partir de uma palavra ou um tema gerador tinha que ser produzida com alguns dias de antecedência da data da projeção. A dificuldade não era só financeira ou técnica (até hoje os *datashows* são, além de caros, operacionalmente problemáticos). Era também quase que uma impossibilidade para uma dinâmica tal qual a que adotamos em nossas Rodas de Conversa. Nelas, o fenômeno gerador, as fotografias e suas projeções e as discussões acontecem numa sequência imediata.

A participante chegara de uma reunião de professores e estava mobilizada pelos ataques constantes do presidente da república e seus ministros contra os professores e as universidades. Acabara de ver um cartaz em defesa da educação pública e gratuita. É sempre bom lembrar que, como um conjunto, pensamos e agimos de acordo com nossos pensamentos e emoções. Dessa forma, sua última foto saiu movida pela indignação quanto às acusações sofridas pelos professores. “*Querem convencer a população que nós somos uma ameaça, mas na verdade eles que são uma ameaça à educação pública e gratuita [...] e aí, as nossas referências que também são vistas como perigosas. Aí nesse tema, eu escolhi Cartas do Cárcere (risos). Enfim é isso*” (PAR 7) (Foto 74)

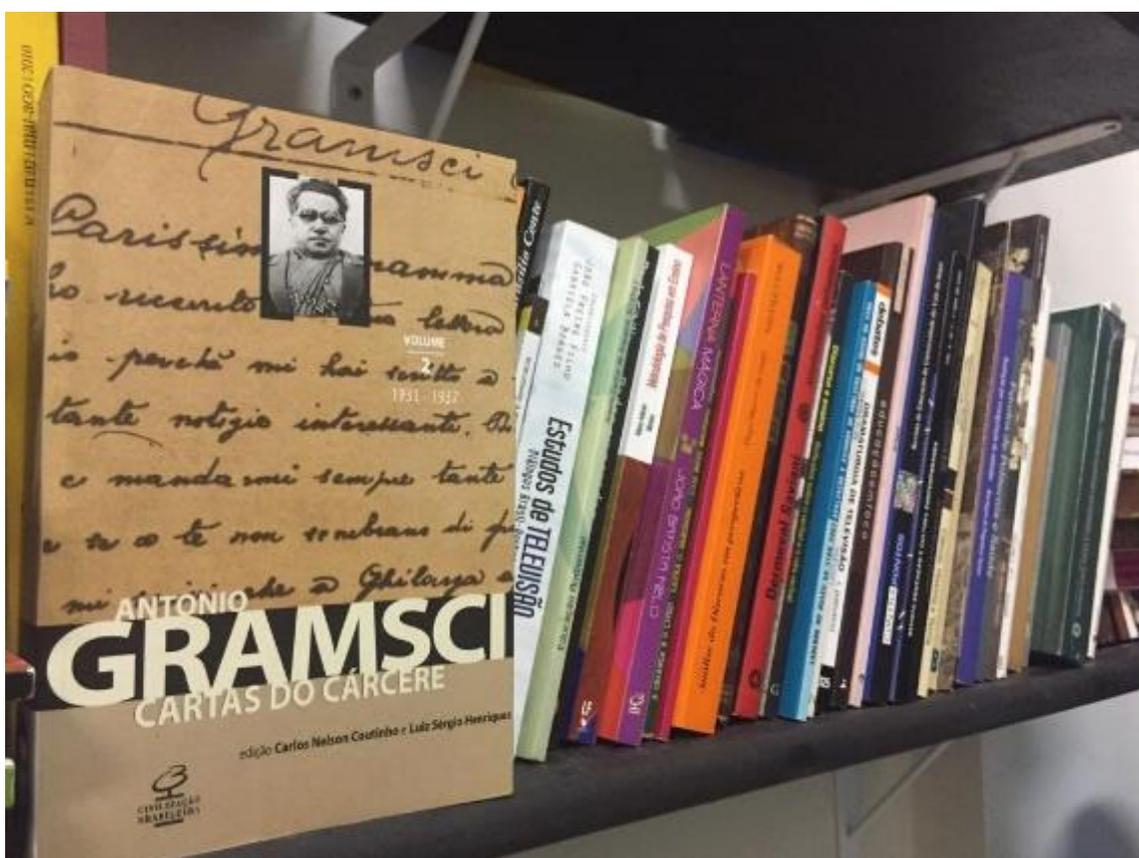


Foto 74 – Foto da PAR 7. Fonte: acervo do autor.

Completo: aí é **tudo isso**. O livro, objeto físico, elemento essencial para a evolução humana, para a educação e a pesquisa e presente no dia a dia de professores e alunas e alunos, mais uma vez aparece nas fotos. Em sua visibilidade, os livros trazem, mais uma vez, a invisibilidade das intenções da autora, “falar da docência”.

No caso presente, concretamente, a autora acentua nossa concordância com Barbero:

Aprender a ler os textos audiovisuais e os hipertextos é **condição indispensável da vigência e do futuro dos livros - só se os livros nos ajudarem a nos orientar no mundo das imagens, o tráfico das imagens nos fará sentir a necessidade de ler livros** - e parte de um direito cidadão fundamental: o direito a participar crítica e criativamente na comunicação cidadã (BARBERO, 2014, p.57, grifo meu).

Alguém comenta com a anuência dos colegas e minha “*Você teve uma reflexão bem profunda nessas fotos.*” Não conheço nenhum estudo que demonstre que “uma foto vale mais que mil palavras”. E nem preciso. Em centenas de situações de minha existência em torno da educação e da fotografia, os relatos que Vera Barreto em seu livro, *Paulo Freire para Educadores* (anteriormente citado) e os resultados que essas oficinas nos apresentam, reforçam a minha convicção de que a fotografia, esse recurso cada vez mais acessível e utilizado pela população, é uma excelente geradora de provocações e de relações livres. Fortalece minha convicção que a fotografia abre excelentes oportunidades para uma educação dialógica e libertadora. A professora pesquisadora se solta, mostra e relata o que lhe veio à cabeça sem nenhuma amarra de formato ou fôrmas acadêmicas. Diz por pensamentos, palavras e obras que não há pecado nem catecismo para o pensar, nem para a expressão humana e nem para suas realizações. Acentua que

Decifrar o significado do fenômeno fotográfico faz parte, pois, de um projeto maior de emancipação do homem contemporâneo, cujo objetivo é libertá-lo da alienação imposta pelo “programa do aparelho” a fim de alcançar a liberdade criativa de um verdadeiro fotógrafo (MARTINS, TEÓFILO, 2013, p.174).

A professora e pesquisadora confirma que a docência pode ser

[...] a concretização do espaço existencial e como tal deve ser apreendida. Perceber o ambiente como espaço de externalidade dos novos atores/professor@s que emergem da reafirmação de identidades, e da (re)invenção do ser docente/aprendente faz das imagens e da linguagem fotográfica poderosos instrumentos para estimular e aprimorar a percepção dos sujeitos (ALVES, 200, p. 10).

Cabe também destacar aspectos das Rodas de Conversa e das oficinas trazidos pelos participantes em relação à fotografia, ao audiovisual projetado e ao formato das oficinas. O PAR 11 destacou o poder da fotografia como a possibilidade de tradução de emoções humanas. *“É o poder da foto é esse você tira a foto para traduzir um sentimento e as pessoas veem outros. Eu acho que isso que é bonito nessa multiplicidade de ideias. Porque na verdade você tem uma ideia acerca daquilo que você tirou. Você quer expressar um sentimento, uma realidade. Mas as pessoas que estão vendo com outros olhos, têm uma outra realidade e outras observações que o próprio fotógrafo na verdade na hora ele não percebeu”*.

A PAR 8 dialoga com ele *“Muito interessante a gente parar para refletir [...]. A leitura depende da nossa história. Da nossa cultura”*. Ele complementa reforçando a ideia da pluralidade: *“Aí você percebe a multiplicidade de ideias a partir de uma única imagem, uma única foto. (PAR 11). E a conversa continua: “Uma coisa que eu também achei interessante é que quando a gente vai tirar uma foto, a gente também tem uma intenção. Não, eu quero fotografar isso, e depois a gente vê quanta coisa a gente fotografa sem estar esperando também. Uma coisa que vai surpreender o fotógrafo. É uma coisa que eu também não tinha parado para pensar”*. (PAR 8)

O audiovisual apresentado na oficina mereceu comentários e contribuições: *“Eu tenho a impressão que a gente está falando muito das escolhas. Quer dizer: do que está lá. Mas depois de ver o vídeo (ela se referia ao audiovisual), eu fiquei pensando em tudo o que ficou de fora, tudo o que foi recortado, tudo o que foi excluído. Porque também o vídeo em si me fez refletir sobre isso. A gente olha para a imagem e pensa no que está ali. E, dificilmente, pensa no que ficou de fora, foi jogado fora, o que se escolheu não mostrar. Sabe, então, eu comecei a pensar mais sobre isso. Sobre o que não está. Não só sobre o que está ali, mas o que não ficou ali, ficou de fora”*. (PAR 7).

Ela continua com as reflexões e questões que o segundo momento da oficina trouxe: *“O segundo momento me fez banalizar menos a foto, entendeu? Sei lá, comecei a refletir: Meu Deus! Mas tem isso tudo: tem cor, tem sombra, tem intencionalidade, tem enquadramento, enfim [...]. Sim, mas aí eu fiquei pensando... A segunda etapa foi muito mais difícil pra mim. [...] Como tomar conta dessa responsabilidade toda,*

agora em tão pouco tempo. Com os recursos que eu tenho, com o pouco domínio que eu tenho da técnica. Eu fiquei muito mexida com isso tudo”.(PAR 7) Comento como os 17 minutos do audiovisual podem provocar tanta coisa e como, a partir dele, tantos discursos visuais e orais, visíveis e invisíveis, foram produzidos.

Concluo detalhando que a projeção foi um audiovisual como sempre acontece em qualquer aula, palestra ou oficina. A palestra mais clássica, mais simples, é executada por uma pessoa que usa sua voz e sua imagem. E bem sabemos a diferença entre aquele palestrante estático, sentado atrás de uma mesa com uma voz sem nenhuma modulação e aquele que no gestual e na modulação da voz nos cativam mais. Com a convicção de que a articulação entre imagem e som fazem toda a diferença – o cinema é um grande mestre – investimos com muita intensidade nas produções das oficinas. Essa convicção me levou a, nas três últimas versões, tirar minha voz e substituí-las por uma trilha sonora, concebida como instrumental com características incidentais. Na primeira seleção foram 36 as músicas escolhidas e depois de muitas tentativas cheguei a quatro delas.

Considero esse esforço contemplado pelos resultados acima apresentados. Ou seja, as oficinas foram capazes de envolver os participantes – como já mencionado anteriormente, ninguém saiu antes do término – na produção de fotos e nas conversas. Vale como lembrete de que qualquer intervenção audiovisual intencional pode e deve ser preparada tendo presente que visual e áudio podem se harmonizar, assim como outros sentidos como tato, olfato e paladar. E que com essa harmonização transpiramos, trazemos empatia e amorosidade com o evento produzido. Afinal, empatia e amorosidade são ingredientes fundamentais para a fruição de um diálogo em busca de novos conhecimentos, mundos e afetos.

5 DESAFIOS

Chegamos ao último capítulo de nosso trabalho, esclarecendo que aqui não há nada terminado mas há sim a esperança que muita coisa comece. Buscamos os **diálogos visíveis e invisíveis** investigando os discursos gerados **com, nas e a partir** de fotos produzidas pelos envolvidos, dentre eles o pesquisador. Nessa trajetória contamos com a companhia de muitos teóricos e encontramos outros durante o doutorado e as pesquisas bibliográficas.

As fotografias sempre nos acompanharam. O plural, fotografias, não se refere somente ao número de fotos. Refere-se às diversas acepções, concepções e mutações que a fotografia sofreu e vem sofrendo, inclusive dentro da ciência e da pesquisa. Esse foi um desafio que enfrentamos: pesquisar algo que hoje ninguém é capaz de definir o que é mas que existe na cultura contemporânea e cada dia mais acessível e presente na vida das pessoas, gerando novas formas de comunicação, tanto educativas como científicas.

Neste estudo trouxemos relatos e evidências das potencialidades da fotografia na Educação, na criação, na pesquisa e na ciência. Os céus do Brasil são inspiradores para tal: trouxeram a comprovação de uma das maiores revoluções científicas do século XX, a Teoria da Relatividade Geral, por meio de um experimento considerado por alguns como um dos maiores momentos da ciência.

Foi o próprio Einstein quem disse, em 1925, que “[...] o problema concebido pela minha mente foi respondido pelo luminoso céu do Brasil”.⁹¹ Palavras de um cientista a nos declarar que a intencionalidade e o mergulho na escuridão – a sequência de fotos foi feita durante o dia num eclipse total do sol – podem ser o caminho para o avanço de uma pesquisa. E que as inovações metodológicas e tecnológicas podem e devem estar a serviço da pesquisa e da ciência.⁹² Com esse exemplo, apresentamos outros dois desafios enfrentados: a busca de fotografias a partir de um universo próprio e o potencial criativo existente a partir delas. Aproveitando esse

⁹¹ <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48296017>

⁹² Detalhes do experimento e suas consequências podem ser vistos em <https://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2019/05/eclipse-de-sobral-ha-100-anos-evento-comprovava-teoria-de-einstein.html> e na nota de rodapé seguinte.

momento, lembramos que, como o próprio Einstein diz, “a imaginação é mais importante que a ciência, porque a ciência é limitada, ao passo que a imaginação abrange o mundo inteiro”.⁹³ Eis um exemplo da contribuição da fotografia para o exercício da criação em torno do conhecimento, da ciência e da educação, trazendo uma possibilidade concreta para o exercício da criatividade, essa essencial atividade humana tão ausente na escola.

Foi sob o inspirador céu do Brasil, mais precisamente em Angicos (1963), a 471 km de Sobral, que nasceu uma grande constelação que orientaria todo o universo educacional. Lá estava presente Paulo Freire com sua primeira experiência inspirada em sua concepção dialógica. Sua experiência bem-sucedida se expande pelo Brasil e, após sua cassação, chega ao mundo. Ele se utiliza de uma inovação tecnológica da época, a projeção de fotografias, como citado e comentado detalhadamente nos capítulos anteriores.

Os resultados aqui apresentados, assim como o registro oral das Rodas de Conversa foram viabilizados mediante recursos tecnológicos bastante atuais em 2019. Vale lembrar que a primeira foto feita por celular foi de Philippe Kahn, em 1977.⁹⁴ Como em qualquer invenção, ele, mexendo em aparelhos tecnológicos que compartilhavam imagens instantaneamente, montou sua gambiarra para transmitir a foto da sua filha recém-nascida para amigos e familiares. Sincronizou sua câmera digital a um celular por sua vez conectado ao computador. E a foto dos primeiros momentos de sua filha foi vista instantaneamente por duas mil pessoas induzindo um segundo parto: a possibilidade de transmitir instantaneamente uma fotografia para qualquer parte do mundo.

Esse breve comentário serve para ressaltar o que discutimos anteriormente neste estudo: a criatividade esteve e está presente em muitos momentos da fotografia e que por meio delas, a criatividade e a fotografia, podemos romper padrões e estabelecermos novas conexões, novas linguagens e novas formas de comunicação.

⁹³ <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25267/1/RIPB25.pdf>

⁹⁴ <http://100photos.time.com/photos/philippe-kahn-first-cell-phone-picture>

“Mas, ao contrário do que se acredita em muitos círculos educacionais progressistas, a tecnologia em si não é culpada” (BLIKSTEIN, 2018, p. 84). Troco o “culpada” por responsável por um sistema de dominação. Descrevi anteriormente críticas que sofri por usar projeções de *slides* nos anos 1970 e 1980. Com a citação acima, trazemos para a nossa conversa um artigo com o instigante nome de **Paulo Freire vai a Palo Alto: tecnologias e pedagogias progressistas em um mundo desigual** (BLIKSTEIN, 2018).⁹⁵

Este artigo diz respeito a essa trajetória improvável - como ideias podem viajar da mente de um intelectual progressista com raízes marxistas para o Website de escolas localizadas no coração do capitalismo? É irônico que as ideias de Paulo Freire tenham se tornado tão conhecidas e praticadas em algumas das regiões mais elitistas do planeta, que controlam precisamente o sistema que Freire ardorosamente criticava (BLIKSTEIN, 2018, p.86).

Ele trata então da democratização de projetos que viabilizem a democratização de pedagogias e que tornem ao mesmo tempo os alunos fluentes nas mídias que existam ao seu dispor, mídias existentes em seu dia a dia. Ressalta que temos dois caminhos a seguir: ou pomos a tecnologia na mão dos estudantes para que seja usada como instrumento de transformação do mundo ou veremos (como já vimos e estamos vendo) “nossos alunos serem subjugados por sofisticados sistemas tecnocráticos que, agora por mídia digital, trarão mais do mesmo: a velha educação opressora, padronizada ao extremo, sem espaço para seres pensantes.” (BLIKSTEIN, 2018, p. 89).

São dois os aspectos relevantes que apresento. A democratização acima descrita e proposta através de tecnologias e aparelhos é uma possibilidade contemporânea. Os aparelhos e as tecnologias até bem pouco tempo eram, além de caros, inacessíveis à grande maioria dos estudantes, da população e de educadores. Exigiam também um domínio técnico reservado a uns poucos “especialistas” tanto na área de fotografia quanto da informática e até mesmo na elaboração, na produção e na execução de materiais audiovisuais. Era preciso de um “técnico” até para fazer uma projeção. Noutros termos, quase tudo que é possível concretizar, em

⁹⁵ Publicado em **Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire** (Gadotti e Martin Carnoy, Orgs.). Instituto Paulo Freire, Lemann Center, *Stanford Graduate School of Education*, São Paulo, 2018.

larga escala, com um aparelho celular no final de 2019 era inimaginável no início dos anos 2000. Grifo o “possível concretizar”, pois foram muitos os “profetas” e “videntes” que anteviram as possibilidades da fotografia e da tecnologia nos novos tempos que se avizinhavam. Muitos foram os pensadores que trouxemos nas páginas anteriores. Posto isso, afirmo que nossa pesquisa é datada, mas com uma pretensão futura: a busca de diálogo com os elementos culturais – a técnica e a tecnologia pertencem a esse universo de cada época – dos componentes de um grupo que se revela possível.

As mudanças no modo de olhar, ao longo dos tempos, foram se adaptando às questões sociais. Observa-se que, no momento atual, elas têm provocado **funcionalidades do olhar** ainda não devidamente exploradas pelas agências educacionais, que estão, neste particular, muito aquém do que os próprios estudantes exploram, imagetivamente, fora da escola (SILVA, 2019, p.163, grifo meu).

Enfrentamos esses desafios através das nossas Rodas de Conversa pautadas pelas oficinas. Fica aqui registrado que esse é um desafio permanente: o tempo todo devemos estar, não só atentos, mas presentes nas mudanças que se apresentam nas “funcionalidades do olhar” e nas rápidas transformações culturais que se apresentam através da tecnologia, nelas presentes a fotografia. A boa notícia é que quando trabalhamos numa perspectiva dialógica e emancipatória, em vez do “tenho que”, um fardo exclusivo sobre os ombros do professor e/ou educador, faz-se presente um “eu posso” e um “nós podemos”.

Parte do material gerado, assim como questões e discussões vieram dos participantes. Em todas as Rodas de Conversa contamos com o apoio operacional dos participantes, o que permitiu maior funcionalidade e melhor dinâmica dos trabalhos. Um detalhe animador: normalmente eram os mais jovens que mais contribuía. Temos, pois, as possibilidades de ampliar nossa capacidade dialógica acolhendo elementos culturais de estudantes, e com isso, inserindo-os mais intensamente nas conversas, não só com seu conhecimento tecnológico, mas com a ampliação das suas visões de mundo. Freire já sabia disso. Trazemos em nosso trabalho este lembrete e este alento: o diálogo é possível e para sua viabilização tudo vale. Com a busca constante de superação de formas e conteúdos delimitados tanto por uma sociedade excludente e consumista como pelas normas e condutas

de uma educação castradora podemos ampliar uma educação criativa e dialógica

Outro aspecto essencial para nossa pesquisa foi a socialização simultânea do que cada participante queria dizer ao grupo, com as fotos, com os comentários, discussões e reflexões que ocorriam em tempo real para todos. E foi Freire quem nos inspirou, como o fez para todo o mundo, com a utilização da projeção de imagens e/ou palavras-chaves comuns a um grupo, Para tal usava um projetor de slides, como mencionamos anteriormente a experiência de Angicos (FREIRE, 1967, p. 116) e, também, os relatos de que a projeção de fotografias pôde ser usada mais intensamente em São Paulo, já em 1963 (BARRETO, 1998, p.116). E foi a busca da tecnologia de ponta na época que viabilizou a projeção de uma visão de mundo e, com isso, a descoberta como um mesmo fenômeno (uma única imagem) comporta várias visões de mundo e como cada uma delas tem várias dimensões.

Em nossas Rodas de Conversa o projeto – ideia, desejo, intenção de fazer ou realizar (algo), segundo o Dicionário Houaiss – entrava, literalmente, na roda. Vários celulares já trazem projetores, o que permite que a produção das projeções possam ser feitas em qualquer lugar, em qualquer ambiente, sem necessidade de projetores, ampliando não só a capacidade de socialização das Rodas de Conversa permitem, mas também sua continuidade e ocorrência simultânea em locais distintos com projeções simultâneas. Vale repetir o que o futuro, em nossa época, dura no máximo três anos.

Ressalto que alguns avanços tecnológicos ligados ou não à fotografia ampliam em muito as potencialidades da fotografia. Um deles está nas possibilidades da fotografia para os deficientes visuais por meio da audiodescrição ou “[...] exercícios de oralização do mundo, nominando os objetos pela descrição dos cenários e composições fotografáveis que favorecem a apreensão de texturas sonoras, olfativas, táteis, e estimulam a ampliação da capacidade de apreensão do mundo” (BARROS, 2003, p. 171). Essas conquistas dos deficientes visuais encontram uma incrível aliada nas impressoras 3D, já produzidas em nível doméstico e capazes de, por meio de uma imagem, construir uma maquete tátil que a representa.

“O fato é que as imagens de drone se tornaram uma nova prática e estética da visualidade contemporânea e, aos poucos, vão reconfigurando a percepção visual, devendo permanecer como ‘regra’ por um bom período de tempo” (ZAPOTOVSKY, MIROSI, DUNCAN, 2020, p. 1).⁹⁶ Fernando Pessoa me provoca ao dizer “Porque eu sou do tamanho do que vejo. E não do tamanho da minha altura”.⁹⁷ Com ele concordo que “[...] a frase fica sendo-me a alma inteira, encosto a ela todas as emoções que sinto”. Mas fica aqui o lembrete de um fotógrafo: quanto mais meu olhar alcança, quanto maior a sua amplitude, maior será a amplitude do que posso enxergar. E os drones alcançam as alturas atingíveis primeiro por balões e, até bem recentemente, somente por aeronaves com altíssimos custos de aluguel.

Esse meteórico avanço das tecnologias – criadas para a dominação e o consumo – e das formas de vida da sociedade nos desafiam à intensa busca de novas formas e práticas emancipatórias na educação, na ciência e na vida. Esse desafio remete a uma constante ruptura da alienação que quando, em vez de seguir as normas reacionárias – que se opõem às mudanças – nos expressamos em função do que queremos dizer e mostrar, deixando de ceder a um código e a uma expressão comum, sentindo-nos livres no espaço-tempo (como em nossas Rodas de Conversa) para afirmar a própria expressão, com novas possibilidades de ver, de enxergar e de ser.

Eis a capacidade da emancipação: a capacidade de gerar o singular liberto do normal (das normas gerais), admitindo que na pluralidade criada, novos caminhos e novos horizontes aparecem e o que era aceito como comum – e muitas vezes transformado em “natural” – não o é. É sair das fôrmas e buscar novos formatos de viver em todas as dimensões. É admitir que na pluralidade criada pelo diálogo e de novas visões vislumbram-se novos caminhos e novas formas de caminhar ou, de voar. Buscar os fenômenos que interessaram aos participantes mostrou ser uma janela aberta para os **diálogos visíveis e invisíveis**, uma permissividade para que cada um deles, servindo-se de seu universo próprio, trouxesse suas visões de

⁹⁶ Recomendo a leitura do artigo <https://medium.com/@danielramalho/ap%C3%B3s-a-fotografia-fot Jornalismo-tecnologia-%C3%A9tica-e-percep%C3%A7%C3%A3o-visual-ad92b4ba53b>

⁹⁷ https://www.revistapazes.com/tamanho-veja/?fbclid=IwAR0yUwh7-rf8AzopFi_Fh5lcGPiICa8LTyzJMqJBf6YYzXkkhIUvzR29utE

mundo e que cada uma delas passasse a ser base para a construção de novos mundos, visíveis e invisíveis.

É um desafio que acena com as rupturas acima apontadas, rompendo com as fôrmas limitadas pelo conteúdo ou normas, que mexendo com as bases da normalidade e podendo, portanto, ser revolucionária. A partir de 2020 “A Finlândia se tornará o primeiro país do mundo a abolir todas as disciplinas escolares” é o título do artigo indexado nesta nota de rodapé.⁹⁸ Percebo dois sentidos para a expressão “as disciplinas escolares”. Disciplina como conteúdos demarcados e como novo modo de ser na dinâmica escolar. Baseada “[...] na Aprendizagem Baseada em Fenômenos (*PhenoBL*) e no ensino, os fenômenos holísticos do mundo real fornecem o ponto de partida para a aprendizagem” (PENSAR CONTEMPORÂNEO, 2020, p.1) Que os céus da Finlândia, patrocinadores de fantásticas visões da Aurora Boreal, se somem aos céus do Brasil e fortaleçam novos incrementos ao que a **fotografia dos fenômenos e os fenômenos da fotografia** podem trazer.

⁹⁸ <https://www.pensarcontemporaneo.com/a-finlandia-se-tornara-o-primeiro-pais-do-mundo-a-abolir-todas-as-disciplinas-escolares/>



Foto 75 – Eclipse solar de 1919 Fonte: Acervo do Observatório Nacional.

A foto acima é do eclipse solar de 1919. Lembremos que a escuridão sobre a Terra causada pelo eclipse permitiu ver as “Luzes distorcidas no céu” (título do artigo do

New York Times, de 18 de novembro de 2019)⁹⁹. Observemos que mesmo com o sol, nossa principal fonte de luz, eclipsado, milhões de estrelas continuaram a nos enviar luz, inspirando poetas e uma revolução em diversas áreas do conhecimento.

Lembremo-nos de que fomos capazes de gerar luz para suprir a falta da luz solar. Mexemos, literalmente, os pauzinhos para gerar o fogo. De lá para cá continuamos a buscar alternativas para iluminar o mundo. Ao longo desse percurso estiveram presentes nossas principais fontes geradoras de todas as transformações que produzimos: a criação e a Invenção. Com elas conseguimos registrar, a cada dia mais, as transformações que produzimos, a partir da fotografia. E aqui estivemos nós a buscar as transformações geradas pela fotografia nas formas de ver, sentir e expressar os mundos e com isso **criar e inventar** novos mundos, visíveis e invisíveis.

Luz e foto aparecem mais de 700 vezes em nosso trabalho. Que essa constelação nos ilumine e possa nos fortalecer em nossa luta por uma educação emancipatória e por uma ciência para a humanidade. Que nos alimente e nos ajude a lembrar de que após o eclipse, o sol volta a nos iluminar.

Essa pandemia que eclipsa o planeta e o pandemônio político que espalha trevas sobre o Brasil passarão. Que nos instiguem, que nos lembrem do quanto já criamos e inventamos, e do quanto podemos criar e inventar mundos, realidades e formas de existência. Que não esqueçamos o quanto está sendo revelado de perverso e cruel de sociedades que situam o capital acima de qualquer valor humano. E que a Educação e a Ciência podem emergir mais fortes, mais universais na construção de um mundo mais justo, fraterno, amoroso e solidário. Que nos lembremos da antiga companheira que, assim como na pesquisa e na vida, nos leva a avançar, e juntos, produzir o novo: a esperança.

⁹⁹<https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2018/10/historia-do-eclipse-de-sobral-ce-que-comprovou-teoria-da-relatividade.html>

6 REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE FÁVERO, M. de L. de. O IESAE/FGV: resgate de uma história. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n. 6, 2002.
- ALBUQUERQUE FÁVERO, M. de L. de. **O autoritarismo institucional e a extinção do IESAE**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a08v2485.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.
- ALVES, R. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- ALVES, J. F.; SCHULTZE, Ana Maria; BENTES, D.; BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos. Mesa Redonda. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (2008). XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Natal, RN – 2 a 6 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-0259-1.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.
- ARNHEIM, R. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira, 2005.
- AUMONT, J. **A imagem**. Campinas: Papyrus, 1993.
- BARBERO, J. M. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BARROS, A. M. (org.). **Práticas discursivas ao olhar: notas sobre a vidência e a cegueira na formação do pedagogo**. Rio de Janeiro: UNESP, 2003.
- BARTHES, R. **A câmara clara: nota sobre fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BLIKSTEIN, P. Paulo Freire vai a Palo Alto: tecnologias e pedagogias progressistas em um mundo desigual. *In*: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (org.) **Reinventando Paulo Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.
- BOSI, A. Fenomenologia do olhar. *In*: NOVAES, A. (org.). **O Olhar**: São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- BRAGA, E. S. Lev Vigotski, principais teses: a constituição social do desenvolvimento. **Revista História da Pedagogia 2**, São Paulo: Segmento, ago. 2010.
- BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante: A partilha do saber**. 2. ed.

Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M.C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRITO, S. Abertura da exposição fotográfica: a cabeça pensa onde os pés pisam. Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://desacato.info/abertura-daexposicao-a-cabeça-pensa-onde-os-pes-pisam/>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANCLINI, N. G. Fotografia e ideologia: seus pontos comuns. *In*: VARGAS, C. (org.). **Feito na América Latina II Colóquio Latino-Americano de Fotografia**. Rio de Janeiro/México: Ministério da Cultura/Conselho Mexicano de Fotografia, 1987.

CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CAPAI, H. Luz e sombra. **Revista Ciência Hoje**: divulgação científica para crianças, vol. 7, nº 41. Rio de Janeiro: SBPC, abr.1988.

CAPAI, H. D. (org.). **Atlas do Folclore Capixaba**. Espírito Santo: SEBRAE, 2009.

CAPAI, H. D. Pérolas aos porcos: porque não. Uma contribuição dos escritores da liberdade. *In*: PINEL, H. (org.). **Cinema, Educação & Inclusão**, São Paulo: Clube dos Autores, 2011.

CAPAI, H. D. **Espírito brasileiro**. Vitória: Usina de Imagem, 2012.

CAPAI, H. D. **Muqui, terra de reis**. Vitória: Usina de Imagem, 2012.

CAPAI, H. D. **Fotografia, educação e cultura**: diálogos com os fenômenos. 2013. 301 p. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_6809_Humberto%20Capai%20-%20DISSERTA%C7%C3O.pdf. Acesso em: 16 fev. 2020.

CARAÇA, B. J. **Conceitos fundamentais da matemática**. Lisboa: Tipografia Matemática, 1951.

CAVALCANTI, M. C. V. **Juventudes, fotografia e produção de sentido**: pautas juvenis no contemporâneo. 2014. 116 p. Dissertação (mestrado) - Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, Canoas, RS. Disponível em: <http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/930/1/mcvcavalcanti.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

CHAUÍ, M. Janela da alma, espelho do mundo. *In*: NOVAES, A. (org.). **O olhar**: São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

COSTA, C. Teoria da relatividade: como eclipse solar no Ceará há 100 anos transformou Einstein em celebridade mundial. *In*: **BBC News Brasil**. Londres: Science Museum London, 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48296017>. Acesso em: 27 jul. 2020.

DANTAS, E.M. **Educação - fotografia: impressões e sentidos** 2000. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, RN. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/educacao-fotografia-impressoes-e-sentidos>. Acesso em: 10 mar. 2009.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Projeto Periferia, 2013. E-book. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.com/eLibris/socespetaculo.html>. Acesso em: 24 fev. 2019.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 2019.

DUBOIS, P. **Estudos fotográficos**. São Paulo: Senac, 2010. Disponível em: <http://journals.openedition.org/photography/231>. Acesso em: 15 jun. 2018.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papyrus, 1994.

FATORELLI, A. Fotografia e modernidade. *In*: SAMAIN, E. (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

FERNANDES JUNIOR, R. **Labirinto e identidades: panorama da fotografia no Brasil [1946 – 98]**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

FERNÁNDEZ, H. **Foto livros latino-americanos**. São Paulo: Cosac & Naify, 2011.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

FLUSSER, V. **Ensaio sobre a fotografia: para uma filosofia da técnica**. Lisboa: Relógio D'água, 1998.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: para uma futura filosofia da fotografia**. São Paulo: Hucitec, 1985.

FRANCO, M. Pedagogia da pesquisa-ação. **Revista Educação e Pesquisa**, v.31, n.3, p. 483-502. 2005.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A pedagogia dos oprimidos: política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Paulo Freire: debate com professores mineiros. Faculdade de Direito da UFMG, Belo Horizonte, v. 5, p. 1–15, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE P. . **Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz E Terra, 1997

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREUND, G. **Fotografia e sociedade**. 3. ed. Lisboa: Veja, 2010.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. (org.). **Educação popular**: utopia latino-americana. 2.ed. Brasília: Cortez, 2003.

GADOTTI, M.; CARNOY, M. (org.) **Reinventando Paulo Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018.

GIANNELLA, E. M. B. **Uma câmera na mão**: a fotografia como fonte de reflexão do cotidiano escolar. 2009. 171 p. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251704>. Acesso em: 13 ago. 2018.

GOUVÊA, G.; ASSUMPÇÃO, A. M. Reflexões sobre imagem e pós-modernidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS 11, 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ENPEC, 2017.

GOUVÊA, G. **Divulgação científica para crianças**: o caso da ciência hoje das crianças. 2000. 230p. Tese (doutorado em Ciências) - Programa de pós-graduação em Ciências do ICB/ UFRJ, 2000.

GOUVÊA, G. A cultura visual e a técnica em imagens produzidas por estudantes de cursos de licenciatura. *In*: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-24, e3834010, jan./dez. 2020.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. Quem precisa de identidade. *In*: SILVA, T.T. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

HOELZ, J. Ontem e hoje: um grito freiriano sobre a liberdade. *In*: GADOTTI, M.; et al.(org.). **50 olhares sobre os 50 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo Instituto Paulo Freire, 2019.

HOUAISS, Dicionário Eletrônico. **Vocábulo Discurso**. 5. ed. Versão 1.0, nov.de 2002.

HUMBERTO, L. **Fotografia**: universos & arrabaldes. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1983.

JUSTO, C. S. S. **Os meninos fotógrafos e os educadores**: viver na rua e no Projeto Casa. UNESP, 2003.

KAHN, P. **Primeira foto do celular, 1997**. Disponível em: <http://100photos.time.com/photos/philippe-kahn-first-cell-phone-picture>. Acesso em:

27 jul. 2020.

KOHAN, W. O. O que pode um professor: Deleuze pensa a educação. **Revista Educação Especial**. São Paulo: Segmentos, p. 48–57, 2007.

KOHAN, W. O. Paulo Freire e o valor da igualdade em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 0, p. 0–2, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100529&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 19 dez. 2019.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LIMA, R. O filme escritores da liberdade e a função do pensamento em Hannah Arendt. **Revista Espaço Acadêmico**, 2008, n. 82, mar. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/082/82lima.pdf>. Acesso em: 25 set. 2017.

MACHADO, A. **A ilusão especular: introdução à fotografia**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAGALHÃES, N.; PEREGRINON, F. **Fotografia no Brasil: um olhar das origens ao contemporâneo**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2004.

MARTINS, P. M.; SILVA, T. A. Decifrando a linguagem da caixa preta: Vilém Flusser e a análise do discurso. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 9, n. 15, p. 171–188, jul./dez. 2013.

MAREY, E.J. **Photopthe**, v. 13. Paris: Centre Nacional de la Fotografie, 1984. Disponível em: <https://archive.org/details/physiologiedumo00maregoog/page/n141>. Acesso em: 3 mar. 2019.

MARX, K, ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 1986.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994

MULLER, T. M. P. **As aparências enganam: fotografia e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP, 2011.

NASCIMENTO, M. L. F. Teoria da relatividade geral: cem anos de uma nova visão de mundo. *In: Revista Politécnica*, Bahia: Instituto Politécnico, Ano 9 - Edição Quadrimestral, nov. de 2017. ISSN 1809 8169. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25267/1/RIPB25.pdf>. Acesso em 27 de julho 2020.

NEVES, L. G. S.; PACHECO, R. J. C. **Espírito Santo impressões**. São Paulo: Empresa das Artes, 1991.

NEVES, L. G. S.; PACHECO, R. J. C. **Catraieiros da baía de Vitória**. São Paulo: Empresa das Artes, 1992.

NEVES, L. G. S., PACHECO, R. J. C. **Espírito Santo, Brasil**. São Paulo: Empresa das Artes, 1994.

NEVES, L. G. S.; PACHECO, R. J. C. **Vila Velha da Senhora da Penha**. São Paulo: Empresa das Artes, 1997.

NEVES, L. G. S.; PACHECO, R. J. C. **Mão e obra: artesanato do Espírito Santo**. Vitória: SEBRAE, 2001.

NEVES, Guilherme Santos; NEVES, Reinaldo Santos. **Coletânea de estudos e registros do folclore capixaba: 1944-1982**. Vitória, ES: Centro Cultural de Estudos e Pesquisas do Espírito Santo, 2008. 2 v.

OLIVEIRA, E. C. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos: a “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005

OLIVEIRA, J. da S; LOGUERCIO, R. de Q. Palavra, imagem e ação: a mídia e o ensino de ciências. *In: ATAS DO ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*. 9, 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais...** Águas de Lindóia, SP: ENPEC, 2013.

ORCUTT, G. Pensar Contemporâneo. **Phenomenal Education**, maio 2020. Disponível em: <https://www.pensarcontemporaneo.com/a-finlandia-se-tornara-o-primeiro-pais-domundo-a-abolir-todas-as-disciplinas-escolares/>. Acesso em 27 jul. 2020

OSTROWER, F. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PADILHA, P.R.; ABREU, J.; GADOTTI, M.; ANTUNES, A. B.(org.). **50 olhares sobre os 50 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo Instituto Paulo Freire, 2019.

PEDROSA, I. **Da cor a cor inexistente**. 2. ed. Rio de Janeiro: Léo Christiano, 1980.

PEREIRA, J. T. L. **O smartphone como dispositivo de aprendizagem em tempos de convergência e mobilidade**. 2019. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

PESSOA, F. Sou do tamanho do que vejo. **Revista Pazes**, 2016. Disponível em: https://www.revistapazes.com/tamanho-vejo/?fbclid=IwAR0yUwh7rf8AzopFi_Fh5lcGPilCa8LTyzJMqJBf6YYzXkkhIUvzR29utE. Acesso em: 27 jul. 2020.

RAMALHO, D. **Após a fotografia: fotojornalismo, tecnologia, ética e percepção visual**. Disponível em: <https://medium.com/@danielramalho/ap%C3%B3s-a-fotografia-fotojornalismotecnologia-%C3%A9tica-e-percep%C3%A7%C3%A3o-visual-ad92b4ba53b>. Acesso em: 27 jul. 2020.

SALGADO, S. Gênesis. **Colônia, Alemanha**: Taschen, 2013.

SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens**. Campinas, SP, 2012.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: Uma metodologia menor? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SKLIAR, C. Elogio à conversa: em forma de convite à leitura. In: RIBEIRO, T.; SOUZA R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SILVA, J. R. G. **Pedagogia da fotografia**: o olhar educacional por meio da imagem. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, UNINOVE, São Paulo, 2019.

SONTAG, S. **Sobre fotografia: ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. E-book. Disponível em: <http://lelivros.link/parceiros/>. Acesso em: 19 dez. 2019.

SOUZA, L. H. P.; GOUVÊA, G. Oficinas pedagógicas de ciências: os movimentos pedagógicos predominantes na formação continuada de professores. **Ciênc. educ. (Bauru)**, p. 303-313, 2006.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Uma prática de pesquisa participante: análise da dimensão social, política e pedagógica. **Revista Educação, Poder e Cidadania**, Cuiabá, 2011. v. 20, n. 44, p. 481–497.

TIBURI, M.; ACHUTTI, L. E. **Diálogo: fotografia**. São Paulo: Senac, 2012.

VARGAS, C. (org.). **Feito na América Latina II colóquio**: latino-americano de fotografia. México: Conselho Mexicano de Fotografia, 1987.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED, n 23 – número especial, p. 5 – 15, maio, jun./ jul./ago. de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a01.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – *SLIDES* DA OFICINA

Fenômenos...

Somos e estamos cercados de fenômenos.

Somos e estamos cercados de fenômenos.

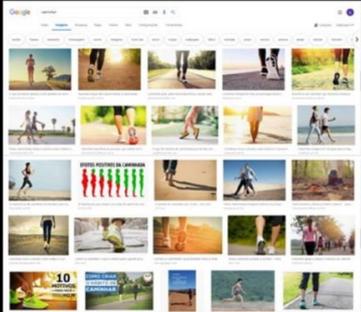
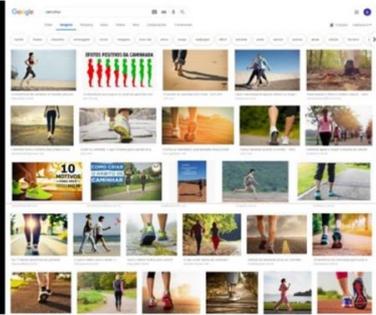
Sobre eles há interpretações que viram fatos e/ou argumentos, de acordo com nossas interpretações deles, os fenômenos.

Somos e estamos cercados de fenômenos.

Sobre eles há interpretações que viram fatos e/ou argumentos, de acordo com nossas interpretações deles, os fenômenos.

Cada interpretação vem da cultura, da formação e da própria **visão de mundo** de cada um.

Resultado da busca por "caminhar" feita no Google em 13/05/2019.



Em sua seleção das "caminhadas", o Google não mostrou algumas...





Começamos a nossa caminhada, a nossa conversa.

Vamos ao fenômeno escolhido em busca das nossas visões sobre ele.

A fotografia dos fenômenos e os fenômenos da fotografia



Não se pode banhar duas vezes no mesmo rio.
Heráclito de Éfeso - 504 a.C.

Não se pode fotografar duas vezes o mesmo rio.
Humberto Capai - 2016 d. C.



Ao olhar, direcionamos nossos olhos e os aparelhos que os ajudam na visão para o que nos interessa.

Fotografar é uma experiência mágica. Nasce em nossos olhos e ao mesmo tempo nasce fora deles, no grande teatro do mundo.

Uma fotografia é ao mesmo tempo janela e espelho: nos abre para o mundo e nos remete ao nosso mundo.





A educação autêntica se faz de de A com B, mediatizados pelo Mundo.

Mundo que nos impressiona e nos desafia. Geramos sobre ele visões que podem ser fotografados e que podem gerar temas significativos.

Temas pelos quais se constituirá o conteúdo da educação e o diálogo.

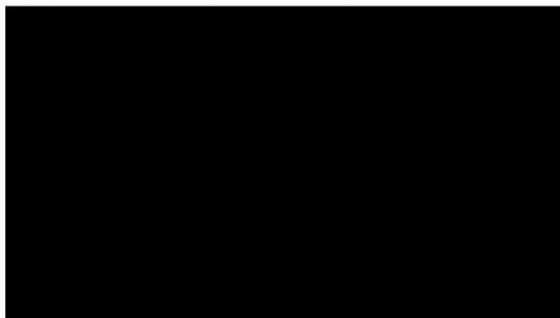


A intencionalidade,
o enquadramento
e as lentes

A fotografia pode gerar conhecimento se for além do senso comum e apresentar olhares não familiares sobre o mundo.

A reprodução mais fiel do real pode ser a que consegue maior sugestão do virtual, do invisível.

Nossa intencionalidade se revela, nos revelamos, quando dirigimos nossos aparelhos fotográficos e escolhemos suas lentes para enquadrar.

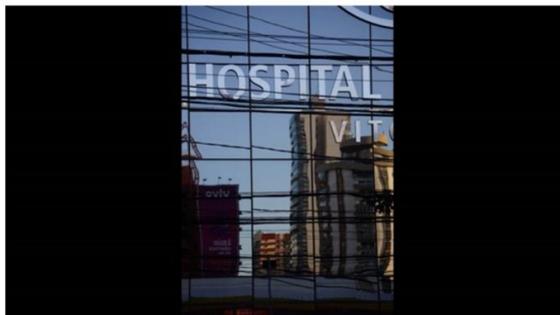


Enquadramos, colocamos no quadro ou a repetição do senso comum ou uma nova visão. De qualquer modo, a nossa visão será revelada e compartilhada.

Geramos conhecimento.

Conhecer: abrir o presente ao pressentido.

Fotografar, como conhecer, pode ser imaginar, inventar, criar novos argumentos e novas teorias .



Nitidez e foco

A fotografia nos possibilitou capturar e divulgar o que nos interessa “instantaneamente”.

Uma limitação das lentes, só permitir que fique nítido o que está em “foco”, trouxe novos elementos de representação.

Ampliaram nossas possibilidades de “recortar” e mostrar somente o que nos interessa.



Ao mesmo tempo, fez-se necessário reproduzir tudo nitidamente, tal qual os olhos, sem seleção de um ou outro elemento.

Era necessário ampliar a nitidez ao longo do eixo da lente.

Amplia-se a possibilidade de dialogar através de argumentos e narrativas constituídas pela seletividade expressa nas fotografias.



Inicia-se um processo de construção de novos conhecimentos e de novas linguagens. Ao aumentar ou reduzir a área útil das lentes, mais ou menos coisas aparecerão nítidas.

A dialética do conhecimento se apresenta na Fotografia. Questões, desejos e inquietações geram pesquisas e novas descobertas. Criam-se novas formas de comunicação, novas linguagens e novas tecnologias.

A Fotografia passa a representar cada vez mais um forte elemento de criação na Ciência, na Cultura, na Educação e na Comunicação.

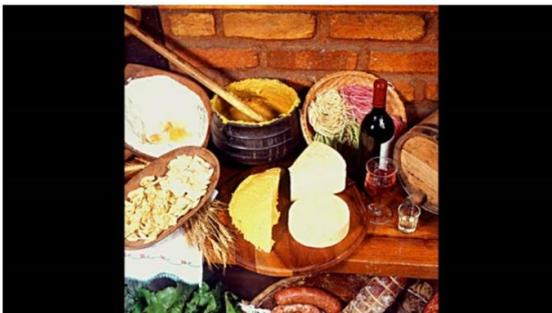


A fotografia que eu quero não está pronta, a não ser que me submeta àquelas que o aparelho está programado para fazer.

Walter Benjamin, em 1931:

“Já se disse que ‘o analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, mas quem não sabe fotografar’. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não será pior que um analfabeto?”

O que dizer então de quem não consegue fazer a foto que deseja?



Numa "educação-prática de liberdade", fotografar é objetivar seu mundo com os outros. É fazer com que os objetos deixem de ser meras coisas e que provoquem perguntas.

Estabelece-se a crítica indispensável tanto em relação aos conteúdos como na seleção dos meios audiovisuais, dentre eles a Fotografia.

É a partir *da e na* escola que as novas *dimensões* das tecnologias comunicativas devem ser pensadas e assumidas. E assim reconhecer as ciências e as tecnologias tanto como dispositivos de produtividade como de **transformação dos modos de perceber, de saber e de sentir.**

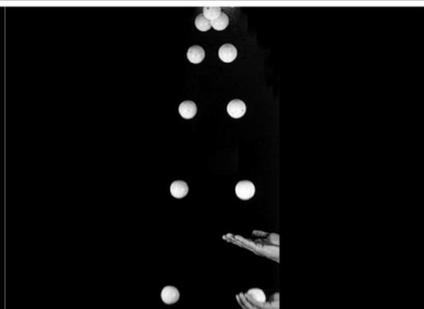
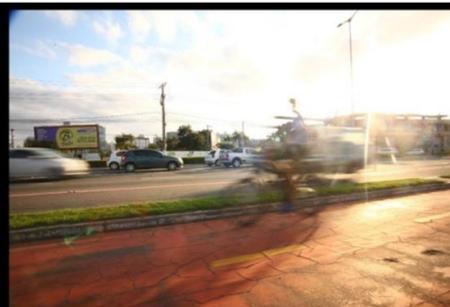


Tempo de exposição e movimento

Eram necessários minutos para fazer as primeiras fotografias. As pessoas viravam borrões.

Começou nova luta para eternizar o **instante** que se quis representar. Mais uma vez, na Fotografia, questões, desejos e inquietações geram pesquisas e novas descobertas. Cria-se.

Pelo controle do tempo de exposição, o movimento passa a ser representado numa superfície estática e a fotografia passa a ter novo elemento de linguagem.



Crescem em ritmo acelerado as tecnologias e os aparelhos. O motivo pelo qual as imagens são produzidas, servirem de instrumentos para orientá-los no mundo, são esquecidos pelo homem. Aumenta a incapacidade de decifrar imagens.

O analfabetismo profetizado por Walter Benjamin pode aumentar. O homem vive o totalitarismo dos aparelhos e dos programas. Os seus gestos são programados, a sua consciência e sensibilidade têm carácter robotizado.

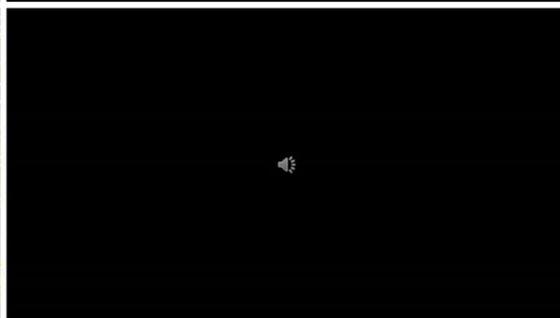
Ele pode se alienar em relação aos seus próprios instrumentos e em relação à sua vida.



Como dialogar se só somos capazes de repetir chavões quanto à vida e ao mundo que vivemos?

Que a evolução da Fotografia nos ilumine para o desenvolvimento deste elemento essencial em todas as relações humanas: a criação!

E que criando, possamos estabelecer novas perspectivas emancipatórias para uma vida mais feliz e mais participativa.



Luz, sombra e cromatismo



Numa fotografia, descobrimos onde está a luz pela direção das sombras. Como na Ciência e na vida, identificamos a partir do obscuro, do desconhecido e do problemático aonde e por que caminho queremos chegar a novas descobertas.

A análise crítica da realidade conduz à descoberta de outras necessidades e de outras dimensões da realidade. A ação é fonte de conhecimentos e de novas hipóteses.

O diagnóstico, a análise crítica e a ação constituem, assim, três momentos e um processo permanente de estudo, de reflexão e de transformação da realidade e de suas representações.



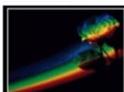
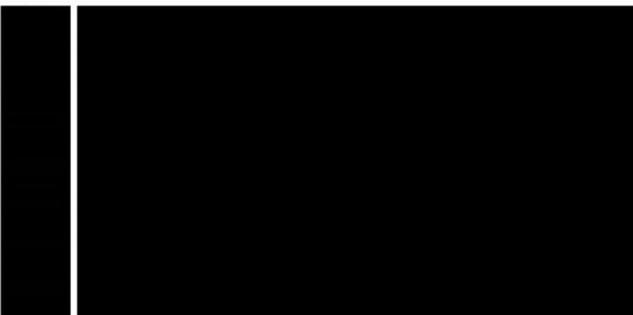
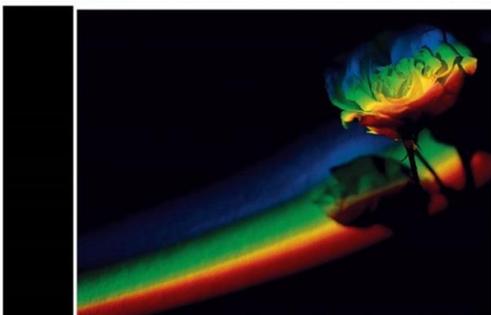
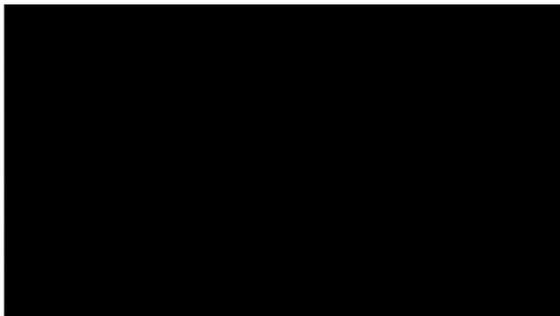
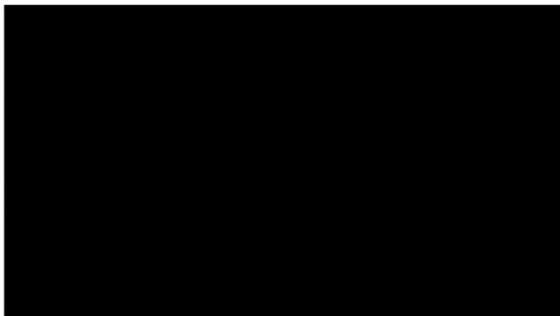
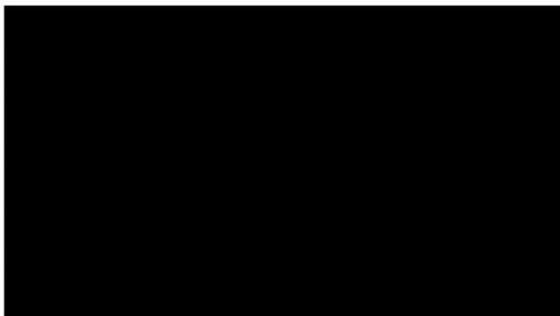


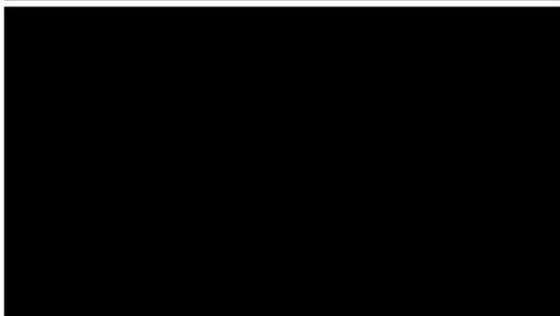
Foto "Todas as rosas".

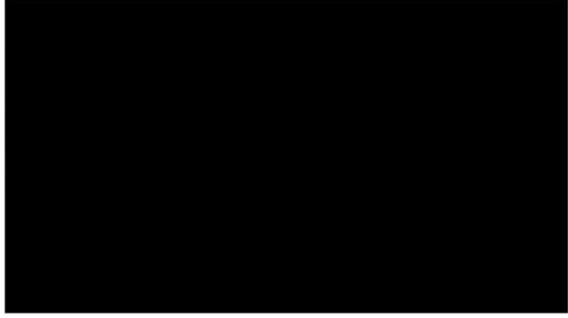
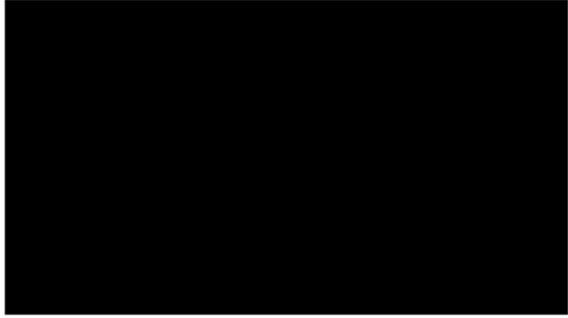
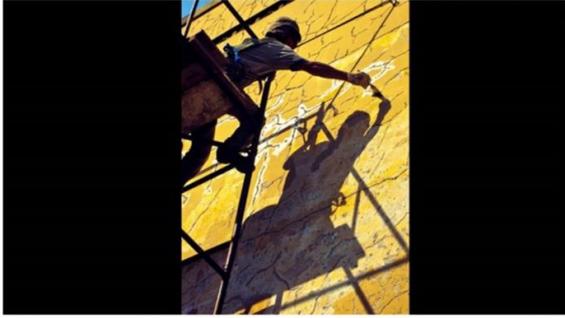
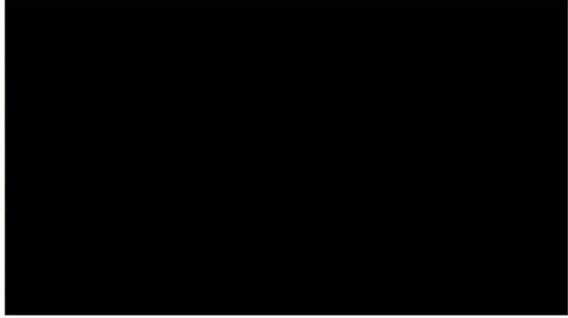
A única que não aparece é a branca, mas é ela que nos permite ver todas as cores do espectro visível da luz.

Conhecer, pesquisar e dialogar, assim como fotografar, é reduzir o desconhecido ao conhecido.



Uma articulação conseguida através de um fazer-saber e de um saber-fazer na Educação e na Fotografia é capaz de ampliar a percepção da fotografia e revelar novos discursos, novos relatos visuais e ampliar a dialogicidade na educação.





Edição e pós-produção

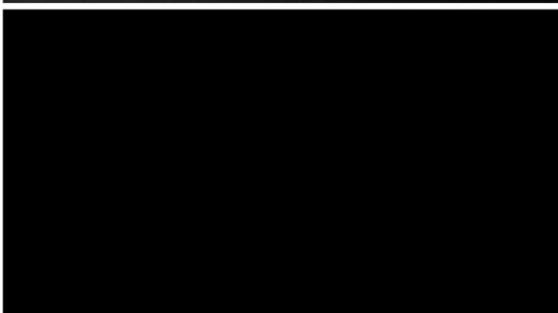


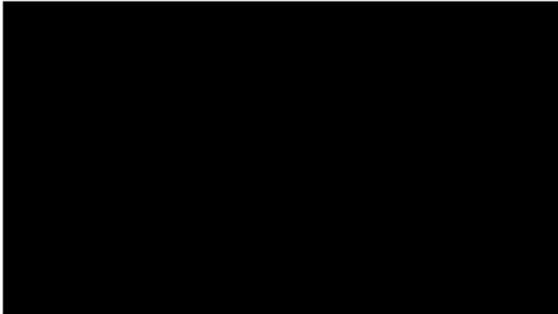
A cada dia aparecem novos *softwares* para tratamento e manipulação de imagens.

Ampliam-se as possibilidades para criar novas visões dos fenômenos.

Ou para simplesmente reduzir nossas visões a efeitos já programados.

Assim como fotografar, editar pode ter como função intervir nesse jogo, ampliando seus limites e abrindo perspectivas emancipatórias.





Em ritmo avassalador são despejados novos produtos, novas tecnologias e novas “verdades”.

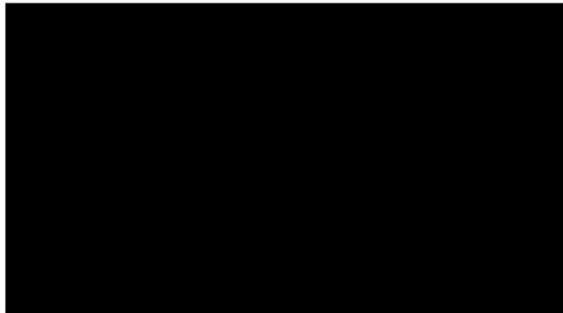
Em ritmo avassalador são despejados novos produtos, novas tecnologias e novas “verdades”.

A crítica, a criatividade e a dialogicidade na Educação são os grandes desafios do século XXI.

Em ritmo avassalador são despejados novos produtos, novas tecnologias e novas “verdades”.

A crítica, a criatividade e a dialogicidade na Educação são os grandes desafios do século XXI.

Para enfrentar este desafio, devemos transformar a maneira como vemos o mundo, como pensamos acerca dele e como atuamos em relação a ele.





Concepção, roteiro, edição e fotografia
Humberto Capai

Tratamento de imagens e edição de vídeo
Pablo Carneiro/Usina de Imagem

Supervisão
Guaracira Gouvêa

Referências inspiradoras dos textos:

- BARBERO, Jéssus Martín, *A comunicação na educação*. São Paulo: Contexto, 2014.
- BENJAMIM, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BOSI, A. *Fenomenologia do Olhar*, In: NOVAES, A. (Org.). *O Olhar*: São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- CANCLINI, N. G. *Fotografia e Ideologia: seus Pontos Comuns*. In: VARGAS, C. (Org). *Feito na América Latina II Colóquio Latino-Americano de Fotografia*: México, Conselho Mexicano de Fotografia, 1997.
- CAPAI, H. *Fotografia, Educação e Cultura: diálogos com os fenômenos*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGE – UFES, Vitória, 2013. http://portal3.ufes.br/posgrad/teses/tese_6809_Humberto%20Capai%20-%20DUSSERRA%20-%20.pdf
- CHAUÍ, M. *Janela da Alma, Espelho do Mundo*. In: NOVAES, A. (Org.), *O Olhar*: São Paulo, Companhia das Letras, 1988.
- FLUSSER, V. *Ensaio sobre a Fotografia*. Lisboa: Relógio D'Água, 1998.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*, São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- MARX, K, ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*, São Paulo, Hucitec, 1986.
- SALGADO, S. *Gênesis*. Colônia, Alemanha: Taschen, 2013.

Músicas:

Curumim
Interprete: Naná Vasconcelos
Autor: Naná Vasconcelos

Don's Rollerskates
Interprete: Naná Vasconcelos

O Canto do Cisne Negro
Interprete: Naná Vasconcelos
Autor: Heitor Villa-Lobos.

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação da pesquisa

Título do projeto: Fotografia na Educação: diálogos visíveis e invisíveis.

Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Pesquisador responsável: Humberto Derci Capai

Telefone e endereço eletrônico para contato: (027) 999823135.

humberto@usinadeimagem.com.br

Orientador responsável: Guaracira Gouvêa

Telefone e endereço eletrônico para contato: (021) 986451180

guaracirag@uol.com.br>

Nome do participante: -----

Profissão: _____

RG: _____

Telefone:() _____ Email: _____

Você está sendo convidada (o) para participar da pesquisa intitulada **Fotografia na Educação: diálogos visíveis e invisíveis** que se refere ao projeto de doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) sob a responsabilidade dos pesquisador **Humberto Derci Capai,**

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender **quais são os discursos construídos com e a partir das fotografias numa perspectiva dialógica.** Fui informado que a pesquisa pretende contribuir, através da Fotografia como elemento dialógico, para o campo da Educação e que nela são feitas pesquisas de caráter bibliográfico/documental e análises correlacionadas. Também serão utilizados dados e análises de conversas e imagens realizadas em oficinas

Na sua participação você produzirá fotografias e participará das discussões nas Rodas de Conversa geradas a partir da oficina **a fotografia dos fenômenos e os fenômenos da Fotografia.** As Rodas de Conversas serão gravadas e transcritas. Após as transcrições as entrevistas serão apagadas. A análise será feita a partir das suas falas e das suas fotografias, nelas buscando os diversos sentidos que o nome da oficina suscita. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Informar o nome dos pesquisadores com telefones profissionais e endereço da Instituição a qual estão vinculados.** Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – UNIRIO – AV Pasteur 296 sala da PROPG.

Rio e Janeiro, dede 20.....

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa – RG

Assinatura do pesquisador - RG
RG

APÊNDICE 3 – CESSÃO DE DIREITO DE USO DE FOTOGRAFIAS

Eu, Pablo Oliveira Carneiro, portador da Cédula de Identidade nº 1443.004-ES, inscrito no CPF sob nº 074.307.037-20, residente à Rua Conjunto Abacateiros, nº1620, na cidade de Vila Velha, AUTORIZO o uso de fotos de minha autoria na tese **Fotografia na Educação: diálogos visíveis e invisíveis** do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) sob a responsabilidade do pesquisador **Humberto Derci Capai**, sem finalidade comercial. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens da **Foto 47** em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, da seguinte forma: divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Vitória, Espírito Santo, 10 de setembro de 2019.



Pablo Oliveira Carneiro

APÊNDICE 4 – CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM

Eu, Marina Ângelo Oliveira, portador da Cédula de Identidade nº 4.172.762 - ES, inscrito no CPF sob nº 195.460.697.44, residente à Rua Mário Passos Costa, nº35, na cidade de Cariacica, ES. AUTORIZO o uso de minha imagem na tese **Fotografia na Educação: diálogos visíveis e invisíveis** do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) sob a responsabilidade do pesquisador **Humberto Derci Capai**, nas fotos do **slide 47**, sem finalidade comercial. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso das imagens acima mencionadas em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, da seguinte forma: divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro.

Vitória, Espírito Santo, 10 de setembro de 2019.



Marina Ângelo Oliveira