

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

JOANA MITSUYO MATUSHITA ISOBE

O REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM PROCESSOS
FOTOGRAFICOS: UM ESTUDO REALIZADO NO SENAC SÃO PAULO

São Paulo

Julho/2018

JOANA MITSUYO MATUSHITA ISOBE

O REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM PROCESSOS
FOTOGRAFICOS: UM ESTUDO REALIZADO NO SENAC SÃO PAULO

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Emerson Freire

São Paulo

Julho/2018

I85r

Isobe, Joana Mitsuyo Matushita

O repertório sociocultural na formação do Técnico em Processos Fotográficos: um estudo realizado no Senac São Paulo / Joana Mitsuyo Matushita Isobe. – São Paulo: CPS, 2018.

116 f. : il.

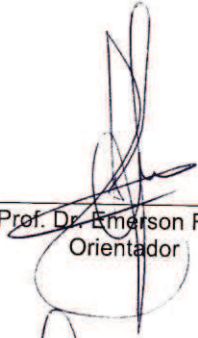
Orientador: Prof. Dr. Emerson Freire

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2018.

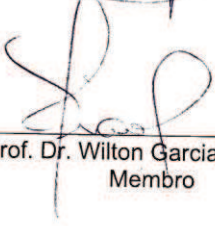
1. Fotografia. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Repertório sociocultural. 4. Senac . I. Freire, Emerson. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

JOANA MITSUYO MATUSHITA ISOBE

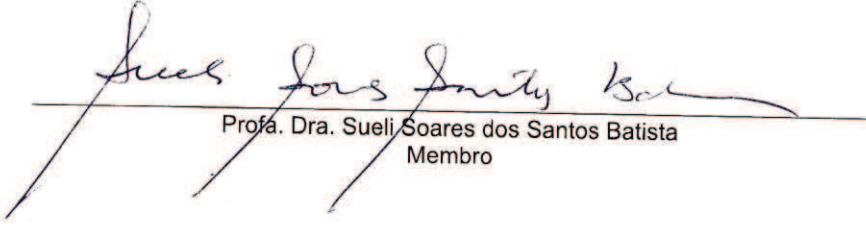
O REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL NA FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM
PROCESSOS FOTOGRÁFICOS:
UM ESTUDO REALIZADO NO SENAC SÃO PAULO



Prof. Dr. Emerson Freire
Orientador



Prof. Dr. Wilton Garcia Sobrinho
Membro



Profa. Dra. Sueli Soares dos Santos Batista
Membro

São Paulo, 24 de maio de 2018

*Aos meus pais, que me iniciaram nesta jornada.
E a meus filhos, que me motivam a prosseguir nela.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Emerson Freire por ter aceitado o desafio da orientação, pela paciência e ensinamentos ao longo de todo o mestrado.

À professora Sueli Batista pela parceria e discernimento singular.

Ao professor Wilton Garcia pelas relevantes contribuições a esta pesquisa.

Aos colegas de Senac Dayan de Castro e Pedro Cattony pelas lições de generosidade e de Fotografia, dentro e fora da sala de aula.

Aos amigos da Turma 2 (2016/2018) do Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, do Centro Paula Souza, pelo incentivo e partilha de alegrias e angústias.

Finalmente, agradeço à minha família, especialmente ao meu marido Ulisses Riyuji Isobe, pelo apoio e compreensão (quase) sempre presentes durante toda esta trajetória.

No instante em que você tira uma foto, não há tempo para pensar em composição, diagonal, na luz, na dinâmica. Isso é intrínseco. Por isso muita gente usa câmara, mas poucos são fotógrafos. Luz, composição são as constantes. Depois vêm as variáveis: a ideologia – o conjunto de coisas que você viveu, sua ética, suas escolhas.

(Sebastião Salgado, 2013)

RESUMO

ISOBE, J. M. M. **O repertório sociocultural na formação do Técnico em Processos Fotográficos**: um estudo realizado no Senac São Paulo. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

A presente pesquisa tem por objetivo geral estudar a relevância de uma formação mais abrangente na Educação Profissional e Tecnológica, não restrita ao aprendizado de aspectos técnicos, mas contemplando também uma consistente formação humanística. Para abordar tal discussão, tomou-se como referência o percurso formativo do técnico em Processos Fotográficos, cujo trabalho articula de maneira particular os saberes técnicos e artístico-culturais, aqui denominado repertório sociocultural. O ato fotográfico ultrapassa o simples apertar de botão da máquina e seu produto final – neste caso, a imagem – denuncia a ausência ou presença em maior ou menor grau do conhecimento que transcende a técnica. Desse modo, a partir de análise de documentos educacionais e da literatura pertinente sobre o profissional fotógrafo e o ato fotográfico, surgiram as seguintes inquietações que nortearam essa pesquisa: de que maneira a necessidade de um repertório sociocultural se relaciona com a formação do técnico em Processos Fotográficos e como esse repertório sociocultural repercute no ato fotográfico, na imagem produzida? E ainda: a formação técnica e a formação humanística precisam necessariamente ser vistas como separadas? A parte empírica da pesquisa envolveu alunos egressos do curso Técnico em Processos Fotográficos do Senac São Paulo, cujas fotos foram selecionadas para uma exposição. A partir de critérios como coesão do conjunto e pertinência ao tema, cinco imagens do acervo foram levadas para a análise de três profissionais de diferentes áreas da Fotografia. Mesmo sob perspectivas distintas – acadêmica, artística e comercial –, o repertório sociocultural do fotógrafo destacou-se como parte essencial na composição da imagem.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica. Fotografia. Repertório sociocultural. Senac

ABSTRACT

ISOBE, J. M. M. **O repertório sociocultural na formação do Técnico em Processos Fotográficos**: um estudo realizado no Senac São Paulo. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2018.

The general objective of the present research is to study the relevance of a more comprehensive formation in Professional and Technological Education, which should not be restricted to technical aspects, but also cover a consistent humanistic formation. To raise such a discussion, we took as a reference the course of Technician in Photographic Processes, whose work articulates in a particular way technical and artistic-cultural know-how, here called sociocultural repertoire. The photographic act exceeds the simple push of a button and its final product – in this case, the image – denounces the absence or the presence in a greater or less degree of knowledge that transcends technique. Thus, from the analysis of educational documents and relevant literature on the professional photographer and the photographic act, the following concerns emerged and guided this research: in which way the need for a sociocultural repertoire is related to the training of technician in Photographic Processes and how does this sociocultural repertoire affect the photographic act, the produced image? And yet: must technical training and humanistic training necessarily be seen apart from each other? The empirical part of the research involved graduated students from Senac São Paulo technical course in Photographic Processes, whose photos were selected for an exhibition. Based on criteria such as cohesion and relevance to the theme, five images were chosen to be submitted to three professional photographers' analysis. Even under different perspectives – academic, artistic and commercial – the photographer sociocultural repertoire stood out as an essential part of the image composition.

Keywords: Professional education. Photography. Culture. Senac

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resistência	13
Figura 2: Dentro (Estação Pinheiros)	51
Figura 3: Arte Viva (Estação Cidade Universitária)	52
Figura 4: Profusão (Estação Barra Funda)	53
Figura 5: Foto 1	56
Figura 6: Foto 2	57
Figura 7: Foto 3	58
Figura 8: Foto 4	59
Figura 9: Foto 5	60
Figura 10:Foto 6	84
Figura 11: Foto 7	85
Figura 12: Foto 8	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. O ATO FOTOGRÁFICO, A COMPOSIÇÃO DA IMAGEM E O REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL.....	16
2. A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	27
3. A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM PROCESSOS FOTOGRÁFICOS: A EXPERIÊNCIA DO SENAC SÃO PAULO	35
3.1. Políticas e práticas pedagógicas do Senac São Paulo.....	35
3.2. A formação do Técnico em Processos Fotográficos	43
4. A EXPOSIÇÃO <i>DENTRO, ARTE VIVA E PROFUSÃO</i> E O REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL.....	48
4.1. Aspectos metodológicos: histórico, cenário e sujeitos da pesquisa.....	48
4.2. Resultados e interpretações.....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A	80
APÊNDICE B.....	84

APÊNDICE C	94
APÊNDICE D	95
ANEXO I.....	116

INTRODUÇÃO

Vietnã, 2015: um momento singular é captado pelo pressionar preciso de um botão. Momento que condensa, expande, reflete, resiste como memória-ação; instante da conjunção técnica e da sensibilidade do olhar que se amalgamam numa imagem. Abaixo, duas linguagens – a expressão fotográfica (Figura 1) e a descrição do próprio fotógrafo – dão o tom motivador dessa pesquisa:

Figura 1: Resistência



Fonte: Pedro Cattony (2015)

Numa época em que as gerações mais jovens do Vietnã parecem esquecer suas tradições para abraçar as influências do Ocidente, me deparei com o que parecia ser um símbolo da resistência da cultura local: dois homens entretidos em um jogo de tabuleiro iluminado pela luz de uma vela em uma rua tranquila de Hoi An. Apesar de viverem em uma cidade turística, estes dois homens não se preocupam com o movimento das ruas próximas. (CATTONY, 2016b, tradução livre nossa).

A imagem foi selecionada pela equipe editorial da revista *National Geographic* para concorrer ao prêmio *Travel Photographer of the Year 2016*, na categoria “Pessoas”. Ela retrata mais do que uma partida de *xiangqi* – uma espécie de xadrez chinês – entre dois senhores de avançada idade. Como reforça Cattony, a fotografia revela o símbolo de uma resistência ao *american way of life*, que avança inexoravelmente desde as últimas décadas pelo país asiático:

Essa foto aconteceu de uma maneira inusitada. Eu estava em uma cidade que tinha uma tradição turística muito grande. Então, ficava muito mais óbvia a relação de perda (das tradições) porque, em contato com turistas o tempo inteiro e vendo a coisa do consumismo desenfreado, eles começam a fazer as mesmas coisas. E foi nessa cidade, com essa interferência toda – porque ela é superdirecionada para o público ocidental, inclusive –, que eu me deparo com a cena de dois senhores jogando jogo de tabuleiro chinês. Naquele momento, foi um símbolo de resistência para mim porque eles estavam completamente alheios de tudo o que estava acontecendo no entorno (sic). Todo aquele frenesi de compras e de consumo não fazia parte da realidade deles naquele instante em que eu os encontrei... E são dois senhores. Essa divisão ficou muito clara para mim: o quanto os mais velhos têm essa preocupação (de manter as tradições) e os mais novos, não¹.

A experiência relatada pelo fotógrafo Pedro Cattony em entrevista incluída no Apêndice A traz à tona a discussão com que se pretende iniciar a problematização desta pesquisa, qual seja, o estudo da articulação entre o ato fotográfico e a formação do profissional técnico em Processos Fotográficos, algo que se direciona para além do simples acionar de um dispositivo com os devidos cuidados técnicos aprendidos durante o curso.

A literatura sobre a história da fotografia e seus principais expoentes parece indicar que o resultado do ato fotográfico não se restringe à habilidade técnica, mas depende diretamente da visão de mundo do fotógrafo, de seu repertório sociocultural e mesmo de seu estado de espírito no momento do registro. Isso implica também, no caso específico deste estudo, compreender mais de perto como se dá a relação entre a educação profissional e tecnológica e uma formação humanística que se reflita, por assim dizer, no “produto final” de seu trabalho, isto é, em uma imagem, a foto.

Sendo assim, partindo da análise de documentos educacionais e da literatura pertinente sobre o profissional fotógrafo e o ato fotográfico, a inquietação norteadora desta pesquisa compõe-se das seguintes indagações: de que maneira a necessidade de um repertório sociocultural se relaciona com a formação do técnico em Processos Fotográficos

¹ A íntegra da entrevista concedida por Pedro Cattony à pesquisadora em 2016 encontra-se no Apêndice A.

e como esse repertório sociocultural repercute no ato fotográfico, na imagem produzida? Seria possível, ainda, adicionar uma pergunta não menos central: a formação técnica e a formação humanística precisam necessariamente ser vistas como separadas?

Parte-se da hipótese de que ambas, formação técnica e formação humanística, não poderiam ser vistas como afastadas entre si, como momentos distintos no processo formativo, mas como imbricadas na relação homem-máquina dentro do corpo social, isto é, uma relação sociotécnica por definição, que produzirá reflexos na atuação do profissional fotógrafo no mundo do trabalho, na conjunção entre o que se denomina aqui repertório sociocultural e a imagem produzida.

Trata-se de observar como o exercício profissional da fotografia exige mais do que o conhecimento operacional específico adquirido nos cursos técnicos e tecnológicos oferecidos por várias instituições, entre elas o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), que foi o *locus* da parte empírica dessa pesquisa. De modo particular, este estudo pretende discutir a importância deste repertório sociocultural na formação de alunos de um curso técnico de nível médio em Processos Fotográficos, procurando entender de quais maneiras este repertório sociocultural do fotógrafo se reflete no próprio ato fotográfico, sob os pontos de vista acadêmico, artístico e do mercado de trabalho, o que implica, em outras palavras, estudar a relação entre os aspectos técnicos e não-técnicos que envolvem o ato fotográfico.

Para tanto, pretende-se inicialmente partir de um referencial teórico que permita entender o ato fotográfico histórica e conceitualmente e suas implicações na construção da imagem. Em seguida, serão discutidas questões fundamentais para se pensar a formação técnica aliada ao repertório sociocultural, inclusive em sua relação com o mercado.

Por fim, baseado na pesquisa bibliográfica e documental, esse estudo se propõe ainda a observar uma prática envolvendo alunos do Senac São Paulo, mais especificamente a partir do material gerado por uma exposição de egressos do curso Técnico em Processos Fotográficos, oferecido pela unidade Lapa Scipião e realizada na cidade de São Paulo em 2017, e confrontar com entrevistas feitas junto a profissionais da área de fotografia, a fim de perceber sob diferentes pontos de vista a conexão entre a formação técnica, o repertório sociocultural e sua relevância no ato fotográfico.

1. O ATO FOTOGRÁFICO, A COMPOSIÇÃO DA IMAGEM E O REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL

*Fotografar é colocar na mesma linha a cabeça, o olho e o coração.
(Henri Cartier-Bresson, 2004, p. 11)*

Desde o surgimento da fotografia, em 1826, até os dias de hoje, teóricos estudiosos da imagem detêm-se em investigar a técnica por meio da qual se fixam imagens em uma superfície sensível, bem como as questões históricas e filosóficas que existem por trás deste fenômeno.

Em *O Ato Fotográfico e outros ensaios* (1994), Phillippe Dubois considera que a fotografia “não é apenas uma imagem produzida por um ato, é também, antes de qualquer outra coisa, um verdadeiro ato icônico ‘em si’, é consubstancialmente uma imagem-ato” (2012, p. 59). Isso implica dizer que o que vemos na imagem fotográfica é o produto de um processo, e que ambos são indissociáveis.

Vilém Flusser (1998) comparou o ato fotográfico ao gesto de um caçador paleolítico que persegue sua presa na tundra. A diferença, segundo ele, é que o fotógrafo não se desloca pela planície aberta, mas, sim, pela “densa floresta da cultura” (p. 49).

Antes de Dubois e Flusser, em 1952, Henri Cartier-Bresson, já havia definido a fotografia, em *O Instante Decisivo*, como “o reconhecimento simultâneo, numa fração de segundo, por um lado, da significação de um fato, e por outro, de uma organização rigorosa das formas percebidas visualmente que exprimem este fato” (2004, p. 19).

Desse modo, respeitadas as décadas que os separam, Dubois, Flusser, Cartier-Bresson e tantos outros pensadores da fotografia consideram-na um fenômeno que ultrapassa o fazer técnico, o simples apertar de um botão, o disparar de um dispositivo. Trata-se, como escreveram Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), de perceber a importância da visão que existe pelo pensamento, ou observar “o olho que pensa, mais ainda do que escuta” (p. 250).

Munido de um aparelho, o fotógrafo se interpõe entre a imagem e seu significado. Não interrompe o elo, mas lhes serve como um canal de ligação. O agente humano elabora símbolos mentalmente, manipula-os, armazena-os e, por fim, transfere-os para a mão, que aciona a máquina, em uma espécie de acoplamento homem-máquina.

Flusser (1998) já dissera que os instrumentos são prolongamentos de órgãos do corpo, de tal sorte que o complexo aparelho-operador torna-se uma caixa-preta, profundamente complicada para ser penetrada, e o que se vê é apenas o *input* e o *output*, ou seja, apenas o canal e, não, o processo codificador. O fotógrafo domina o aparelho e, ao mesmo tempo, é por ele dominado ao desconhecer os processos no interior da caixa-preta. “Esta amálgama de dominações caracteriza todo o funcionamento dos aparelhos” (FLUSSER, 1998, p. 45).

Assim, se por um lado, a câmera atua como aparelho limitador do fotógrafo, por outro, desafia-o para que busque tornar o ato fotográfico a expressão de sua intenção, algo além do que a execução de um programa.

Em seu estudo sobre a ontologia da imagem fotográfica, André Bazin (1991) defende que é na gênese desse processo que se encontra a essência da fotografia. Para ele, a fotografia surgiu para satisfazer a obsessão de realismo do homem, menos pelo aperfeiçoamento material em relação à pintura e mais pelo processo de reprodução mecânica do qual o homem se achou, então, excluído:

A personalidade do fotógrafo entra em jogo somente pela escolha, pela orientação, pela pedagogia do fenômeno; por mais visível que seja na obra acabada, já não figura nela como a do pintor. Todas as artes se fundam sobre a presença do homem; unicamente na fotografia é que fruímos da sua ausência (BAZIN, 1991, p. 22).

Se a pintura travara uma longa luta para se libertar da necessidade da representação realista, cujos ícones foram os pintores modernistas e posteriormente Pablo Picasso², a fotografia como gênese da relação entre homem e máquina já nasceu sem essa preocupação, levando a discussão para outras perspectivas que não mais a verossimilhança ou a originalidade e unicidade de uma peça, posto que sua capacidade de captação do real e sua reprodutibilidade se tornaram corriqueiras e mesmo sua potência.

Outras teorias e abordagens das imagens fotográficas se fizeram necessárias e foram, dessa forma, deslocadas para a confluência entre arte, técnica e a ação humana. Porém, diferentemente da pintura, para Bazin, a originalidade da fotografia está em sua

² Pablo Ruiz Picasso (1881-1973): Ao lado de Georges Braque, foi criador do Cubismo, movimento artístico que aconteceu no início do século XX, notadamente entre os anos de 1907 e 1914. O Cubismo, na verdade, foi parte de um movimento maior: o Modernismo, cuja proposta era questionar o legado cultural deixado pelos séculos anteriores, rompendo com a estética realista para mostrar que existem outras maneiras de perceber e interpretar o real. Com isso, diversos movimentos surgiram, no intuito de representar a realidade por meio do contexto histórico-social daquele início de século. Alguns exemplos são o Dadaísmo e o Surrealismo.

objetividade, que permite, no limite, uma imagem representativa sem a centralidade do homem. Dito de outra forma, o interesse está na gênese, na relação entre ambos, humano e máquina, e não mais na polarização.

Ao discorrer sobre o advento da fotografia e compará-la com a pintura, Walter Benjamin, em *Pequena História da Fotografia* (2012c), também evidencia a ruptura da ideia do homem como agente central e monopolizador da manifestação artística.

Os quadros, em sua duração, valem apenas como testemunho do talento artístico daquele que o pintou. Mas na fotografia surge algo de estranho e de novo: na vendedora de peixes de New Haven, olhando o chão com um recato tão displicente e tão sedutor, preserva-se algo que não se reduz ao gênio artístico do fotógrafo (David Octavius) Hill, algo que não pode ser silenciado, que reclama com insistência o nome daquela que viveu ali, que também aqui ainda é real, e que não quer reduzir-se totalmente à ‘arte’ (2012c, p. 99).

Benjamin fala, ainda, do “valor mágico” das criações, fruto da manifestação singular que é própria da fotografia, do registro do “aqui e agora”, valorizando esse momento de gênese da imagem fotográfica, potencializado pela ação do observador.

Apesar de toda a perícia do fotógrafo e de tudo o que existe de planejado em seu comportamento, o observador sente a necessidade irresistível de procurar nessa imagem a *pequena centelha do acaso*, do aqui e agora, com a qual a realidade chamuscou a imagem, de procurar o lugar imperceptível em que o futuro se aninha ainda hoje em minutos únicos, há muito extintos, e com tanta eloquência que podemos descobri-lo, olhando para trás (BENJAMIN, 2012c, p. 100, *itálicos nossos*).

De fato, *imagem e magia* compartilham a mesma origem etimológica – do persa, *magus* ou *magi* –, o que ajuda a explicar o processo de engajamento a que é submetido o espectador diante de uma fotografia. Por um momento, o observador não acredita estar diante de uma imagem e se entrega à realidade representada. Nas palavras de Bazin, “a fotografia não cria, como a arte, eternidade, ela embalsama o tempo, simplesmente o subtrai à sua própria corrupção (1991, p. 24)”.

Ainda sobre relação entre imagem e magia, Flusser definiu fotografia como uma imagem técnica, ou seja, produzida por um aparelho, criada a partir da necessidade de se “remagicizar” o texto (FLUSSER, 1998, p. 37). Explicou: os aparelhos resultam de uma técnica que, por sua vez, se originam de um texto científico. Desse modo, podem-se considerar as imagens técnicas como produtos indiretos de textos, mensagens a serviço da informação e, não, do consumo diretamente. Devem ser lidas, contempladas, analisadas.

“Ontologicamente, as imagens tradicionais ‘imaginam’ o mundo; as imagens técnicas imaginam textos que concebem imagens que imaginam o mundo” (p. 33).

A *remagicização* a que Flusser se refere remete ao caráter mágico próprio das imagens, essencial para o entendimento de suas mensagens e a partir do qual se traduzem processos em cenas. A *magia imagética* está no cerne do comportamento humano, na medida em que se vivencia, se conhece, se valoriza e se age em função de tais imagens, mesmo que seja necessário diferenciar as imagens tradicionais das atuais imagens técnicas:.

Claro está que a magia das imagens técnicas não pode ser idêntica à magia das imagens tradicionais: o fascínio da televisão e do ecrã de cinema não pode rivalizar com o que emana das paredes de caverna ou de um túmulo etrusco. (...) A nova magia não visa modificar o mundo lá fora, como o faz a pré-história, mas os nossos conceitos em relação ao mundo (FLUSSER, 1998, p. 36).

Flusser traz uma ponderação ao que afirmaram seus antecessores. Para ele, a objetividade das imagens técnicas é ilusória, já que são tão simbólicas quanto o são todas as imagens. Ainda assim, muitas vezes, o incauto observador enxerga-as como janelas, como se fossem seus próprios olhos. Na verdade, para decifrá-las, é preciso captar-lhes o significado, reconstituir o texto do mundo conceitual que as originou.

O que vemos ao contemplar as imagens técnicas não é “o mundo”, mas determinados conceitos relativos ao mundo, a despeito da automaticidade da impressão do mundo sobre a superfície da imagem (FLUSSER, 1998, p. 35).

Ao abordar a questão da contiguidade entre signo e referente, Dubois levanta a ideia de que a fotografia, embora seja um “objeto pragmático” e, portanto, inseparável de sua situação referencial, não é semelhante nem significante a ela, ainda que “efeitos de analogismo e sentido mais ou menos codificados acabem por intervir posteriormente” (2012, p. 94).

Para ele, manifesta-se aí o duplo princípio constituinte de todo o jogo do ato fotográfico, entre o signo e seu referente: distância versus proximidade, conexão versus corte.

O autor usa a classificação de signos proposta pelo filósofo e semiótico norte-americano Charles Peirce para inserir a fotografia na categoria *índice* (em oposição a *ícone* e a *símbolo*). Como tal, é regida pelos princípios de conexão física, singularidade, atestação e designação:

Como todo índice, a fotografia procede de uma *conexão física* com seu referente: é constitutivamente um traço *singular* que *atesta* a existência de seu objeto e o *designa* com o dedo por seu poder de extensão metonímica (DUBOIS, 2012, p. 94, itálicos nossos).

Como efeito geral da imagem indiciária, a fotografia implica plenamente o próprio sujeito na experiência, colocando-se como impensável fora do próprio ato que a faz ser, inseparável de sua situação referencial. E é nessa organicidade que, segundo Dubois, reside a natureza pragmática da fotografia:

Por mais que se diga que esta ou aquela foto acaba por encontrar seu sentido nela mesma, que sua carga simbólica excede seu peso referencial [...], jamais se poderá esquecer que essa autonomia e essa plenitude de significações só se instituem para virem revestir, transformar, preencher posteriormente, sob a forma de efeitos, uma singularidade existencial primitiva que, num determinado momento e num determinado local, veio se inscrever num papel tão bem qualificado de ‘sensível’ (DUBOIS, 2012, p. 79).

Cabe aqui ressaltar que, antes que o papel fotográfico faça uso de sua sensibilidade à luz, o fotógrafo já a colocou à prova ao decidir registrar uma determinada imagem, numa tentativa vã de fixá-la no tempo e no espaço. “Vã” porque, como explica Dubois (2012), à contiguidade física inerente ao signo fotográfico corresponde a “necessidade de um recuo, uma separação, um corte” (p. 88).

O distanciamento espacial é constitutivo da fotografia, corresponde a dados técnicos, é passível de medida pelo aparelho fotográfico. Ademais, é o olhar à distância que permite ao sujeito-*operator* identificar o sujeito-*spectrum* digno de registro. Esses termos foram definidos na obra *A Câmara Clara*, de Roland Barthes (1984), para quem os sujeitos envolvidos nas relações fotográficas podem ser classificados da seguinte maneira: sujeito-*operator* (fotógrafo, produtor), sujeito-*spectrum* (objeto, referente) e sujeito-*spectator* (observador).

No que se refere à distância temporal, sabe-se que a imagem fotográfica é a representação de uma realidade não apenas exterior, mas também anterior. É o registro de um tempo passado, seja ele próximo ou distante.

[...] depois de ter, no lampejo de um único segundo, pressionado o disparador com o seu indicador e de ter ouvido o disparo, uma vez portanto marcada a película, certo de que a imagem está a partir de então aprisionada, você se encontra de fato na posição estranha e fascinante daquele que sabe que a imagem está ali, capturada, registrada, mas que ainda não pode vê-la, imagem ainda virtual, potencial, a acontecer ao olhar (DUBOIS, 2012, p. 90).

É preciso retornar aqui à manifestação da sensibilidade do sujeito-*operator*, posta em prática na imagem-ato fotográfica. É neste momento de gênese que o fotógrafo traz à tona seu repertório sociocultural e o articula com seus conhecimentos técnicos, capturando em um pressionar de dedos o objeto referente.

À parte da supervalorização da referência, trata-se de um momento central do processo fotográfico. Mas, ainda assim, “um simples momento”, a única fração de segundo em que a foto pode ser chamada de *mensagem sem código*, quando o homem não intervém e nem pode fazê-lo sob o risco de alterar o caráter fundamental da fotografia:

Jamais se deverá esquecer na análise, sob a pena de ser enganado por essa epifania da referência absolutizante, que a *jusante* e a *montante* desse momento da inscrição ‘natural’ do mundo na superfície sensível (o momento da transferência automática de aparência), que, de ambos os lados, há gestos e processos, totalmente ‘culturais’, que dependem por inteiro de escolhas e decisões humanas, tanto individuais quanto sociais (DUBOIS, 2012, p. 85, itálicos no original).

Dito de outro modo, o *antes* e o *depois* do instante da captura são impregnados das preferências do fotógrafo: a lente, o aparelho, o formato, o papel, o objeto.

Quando da escolha do sujeito-*spectrum*, o fotógrafo busca sobretudo aproximá-lo do receptor, fazendo emergir a trama que envolve o desejo e o índice-foto. O valor da imagem advém mais da contiguidade sentida pelo observador e menos da semelhança do conteúdo ali representado. Ou, como assinala Benjamin, em seu clássico ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* (2012b), “a contemplação livre [das fotos] não lhes é adequada. Elas inquietam o observador, que pressente que deve buscar um caminho definido para se aproximar delas” (p. 189).

Por isso, ainda que se trate de um “simples momento”, tem importância crucial na qualidade e na força da imagem criada, posto que é regido por “gestos e processos culturais”, em que as escolhas e decisões humanas feitas no ato fotográfico carregam sobre si o peso do repertório sociocultural inerente ao produtor. É este “relâmpago instantâneo” que permite revelar o que Benjamin chama de “inconsciente óptico” (2012c, p. 101), fruto da articulação entre os conhecimentos tácito e explícito, ou seja, quando se manifesta o repertório sociocultural.

A natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar; é outra, especialmente porque substitui um espaço preenchido pela ação consciente do homem por um espaço que ele preenche agindo inconscientemente. (...) Só a

fotografia revela esse *inconsciente ótico* (BENJAMIN, 2012c, p. 100, itálicos nossos).

Atento aos impactos dos novos aparatos comunicacionais – principalmente o cinema e a fotografia – sobre a concepção estética e a estrutura cognitiva, Benjamin comparou o inconsciente óptico, possível graças à câmera, e o inconsciente pulsional, acessado pela psicanálise freudiana. Na análise de Silveira (2006), tanto o olhar clínico quanto o olhar a partir da câmera representariam para Benjamin “adensamentos da capacidade perceptiva” do indivíduo, evidenciando “coisas que antes fluuavam, despercebidas, no vasto fluxo das percepções” (p. 63).

Nesse contexto, a fotografia aparece como um meio de registrar as percepções do fotógrafo, “eternizando seus conceitos em forma de imagens acessíveis a outros, a fim de se eternizar nos outros” (FLUSSER, p. 61).

Máquina e fotógrafo constituem uma unidade funcional inseparável, cuja realização se dá mediante um “jogo de permutação com os conceitos e uma transcodificação automática de tais conceitos permutados em imagens” (p. 55). Assim, uma vez concebida a intenção do fotógrafo: estética, política, epistemológica, etc., ele a converte em imagem.

Em fotografia, não pode haver ingenuidade. Nem mesmo os turistas ou as crianças fotografam ingenuamente. Agem conceitualmente, porque tecnicamente. Qualquer intenção deve passar pelo crivo da conceitualização antes de resultar em imagem (FLUSSER, 1998, p. 52).

Decomposto o ato fotográfico em suas nuances e observando-o sob a ótica da imagem, evidencia-se um dos inúmeros fatores que o aproximam da arte: a necessidade de composição. “Composição, composição, eis a única definição de arte”, diziam Deleuze e Guattari (1992). Mas, os autores ressaltavam que se não confundisse a composição técnica, trabalho do material interposto habitualmente pela ciência (matemática, física, química, etc.), com a composição estética, trabalho essencialmente da sensação.

Assim, dadas as características do ato fotográfico, embora não necessariamente o vendo exclusivamente através do prisma da obra de arte, é interessante observar que na correlação entre planos de composição técnica e estética, prevalece o trabalho da sensação enquanto possibilidade de suscitar questões, de trazer reflexões sobre o resultado gerado por aquele “simples momento”. A sensação, percepção e intuição são componentes inerentes à manifestação do repertório sociocultural e não são exclusividade, diga-se de

passagem, do ato fotográfico, pois também aparecem em diversas outras manifestações que envolvem a relação homem-máquina, que pressupõem essa articulação entre técnica e estética.

Deleuze e Guattari destacam a força da sensação que transcende valores do sujeito e do objeto. Em *O que é filosofia?* (1992), ao falarem da especificidade da arte, consideram-na como criadora de um “bloco de sensações”, um composto de afectos e perceptos.

No acoplamento dos planos visíveis, a junção das forças invisíveis converge em relações casuísticas entre o autor e sua obra. A sensação se origina justamente dessa relação entre forma e força, para então ser captada pela arte. Ou, como diria Paul Klee³: “A arte não reproduz o visível; ela torna visível”. No caso da fotografia, o fotógrafo é movido por esse propósito de facilitar o acesso à sua obra e promovê-la enquanto signo sensível. A sensação promoverá diferentes conexões, as quais, por sua vez, gerarão diferentes efeitos. E é justamente nessa possibilidade do novo, que deriva da relação entre imagem e observador e que ultrapassa a racionalidade, que reside o potencial sensível da fotografia, o *ser* da sensação, como denominam Deleuze e Guattari:

O ser da sensação, o bloco do percepto e do afecto, aparecerá como a unidade ou a reversibilidade daquele que sente e do sentido, seu íntimo entrelaçamento, como mãos que se apertam: é a *carne* que vai se libertar ao mesmo tempo do corpo vivido, do mundo percebido, e da intencionalidade de um ao outro, ainda muito ligada à experiência [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 230, itálico no original).

De fato, as variadas percepções remetem a diferentes experiências, muitas vezes, inexprimíveis linguisticamente. A sensação “desorganiza” os sentidos, provoca estranhamento, pois apela para a conjunção entre a existência material e os agenciamentos promovidos por ela (BONFIGLIOLI, 2015, p. 255). Cartier-Bresson também se debruçou sobre a busca por uma relação harmônica entre mundo interior e mundo exterior como forma de dominar a composição fotográfica e apresentar um tema em toda a sua identidade:

É vivendo que nós nos descobrimos; ao mesmo tempo que descobrimos o mundo exterior, ele nos forma, mas nós também podemos agir sobre ele.

³ Paul Klee (1879-1940): pintor suíço de nacionalidade alemã. É considerado um dos grandes pintores europeus do início do século XX, pois suas obras de arte estão situadas em três importantes movimentos artísticos: Surrealismo, Cubismo e Expressionismo. Em sua recusa em fazer coincidir o visível com o ótico, Klee propõe como questão artística o acesso à parte da realidade através da qual se participa do mistério das coisas. Para isso, estabelece um diálogo com o espectador, criando uma ressonância com o objeto que não se limita às relações meramente retinianas ou às intenções esquemáticas vinculadas à contemplação da natureza. Solidário com outros artistas modernos, entre os quais Kandinsky, Klee considera a abstração como uma sensação, assim como aquela existente em uma peça musical ou em um poema, independentemente de estrutura teórica.

Deve-se estabelecer um equilíbrio entre esses dois mundos, o interior e o exterior, que num diálogo constante formam apenas um, e é este mundo que precisamos comunicar (CARTIER-BRESSON, 2004, p. 29).

E é a partir dessas relações que se estabelecem entre o homem e o vivido, a aglutinação da memória involuntária e o presente conservado que se molda o que aqui se entende por repertório sociocultural, o devir sensível, que mantêm a arte perene no tempo e no espaço.

Diferente da memória voluntária, mais informativa e facilmente reconhecida pelo intelecto, a memória involuntária constitui, conforme Benjamin, “uma lembrança espaço-temporal mais afetiva, acessada pelos sentidos e sem demarcações temporais precisas” (OLIVEIRA, 2016, p. 75). Esta noção benjaminiana de memória involuntária baseia-se na ideia contida no romance *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust. Em seu ensaio sobre o escritor francês, Benjamin cita uma passagem de Max Unold:

Ele conseguiu tornar interessantes as histórias de cocheiro. Ele diz: imagine, caro leitor, ontem eu mergulhei um bolinho numa xícara de chá, e então me lembrei que estive no campo, quando criança – para tal, Proust usa oitenta páginas, e o faz de modo tão fascinante que deixamos de ser ouvintes, e cremos ser o próprio divagador (BENJAMIN, 2012a, p. 40).

Na cena, o personagem não toma o chá com a intenção de se lembrar da infância, mas é acometido de modo involuntário e passivo pela sensação que o leva às imagens de seu passado. Para Benjamin, “a *memória* daria conta do registro das *experiências* e, sendo incompatível com a *consciência*, configuraria, assim, o âmbito da *memória involuntária*” (DEL LAMA, 2012, p. 28, grifos do autor).

Evocada por um acontecimento fortuito, a memória involuntária possibilitaria a compreensão dos signos sensíveis, que, por sua vez, abririam caminho para a interpretação dos signos da arte (signos “desmaterializados”). Assim, caberia ao acaso que um som, um cheiro, um gosto despertasse as impressões do vivido que não ficaram retidas na consciência, mas que passaram quase imperceptivelmente por ela.

“Em que nível, então, intervém a famosa memória involuntária? Ela só intervém em função de uma espécie de signos muito particulares: os signos sensíveis. Apreendemos uma qualidade sensível como signo; sentimos um imperativo que nos força a procurar seu sentido. Então, a Memória involuntária, diretamente solicitada pelo signo, nos fornece seu sentido (como Combray para a madeleine, Veneza para as pedras do calçamento...) (DELEUZE, 2003, p. 50).

A fotografia, também como expressão artística, permite que se fundam o concreto e o abstrato, em uma metamorfose de experiências e sensações. O fotógrafo propõe um ponto de vista sobre sua obra e cada perspectiva corresponde à busca por um acordo perfeito entre os planos de composição técnico e estético, momento de gênese do ato fotográfico em que o repertório sociocultural se faz atuante.

Não há subordinação entre forma e conteúdo; os planos de composição caminham lado a lado e desdobram-se na imagem que se pretende registrar. “O compasso do fotógrafo está dentro do seu olho”, como diz Cartier-Bresson, evidenciando a articulação entre a técnica e a estética:

Para mim, o conteúdo não pode separar-se da forma; por forma eu entendo uma organização plástica rigorosa através da qual, exclusivamente, nossas concepções e emoções tornam-se concretas e transmissíveis. Em fotografia, esta organização só pode ser o fato de um sentimento espontâneo dos ritmos plásticos (CARTIER-BRESSON, 2004, p. 29).

A relação do trabalho do material (composição técnica) com o trabalho da sensação (composição estética) cria novos afectos e perceptos, extrapolando até mesmo os limites da durabilidade do material. É que para Deleuze e Guattari a sensação se realiza no material, ou seja, o plano estético se projeta sobre o plano técnico. Nesse sentido, o trabalho da sensação aparece como componente fundamental da manifestação do repertório sociocultural no ato fotográfico, na materialidade da foto. No entanto, como dizem os autores, o plano de composição técnica precisa estar bem preparado, “de sorte que o plano de composição estética venha recobri-lo”. É quando se dá a articulação mais próxima entre repertório sociocultural, de um olhar crítico (pois toda sensação é uma questão, segundo os autores), e a técnica material apreendida:

Tudo se passa (inclusive a técnica) entre os compostos de sensações e o plano de composição estética. Ora, este não vem antes, não sendo voluntário ou preconcebido, não tendo nada a ver com um programa, mas também não vem depois, embora sua tomada de consciência se faça progressivamente e surja frequentemente depois. (...) Chegamos, da sensação composta, ao plano de composição, mas para reconhecer sua estrita coexistência ou sua complementaridade, um só progredindo através do outro. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 252).

Por conseguinte, a necessária perícia técnica mais elaborada e planejada pode ser insuficiente se essa revelação espaço-temporal não aparecer, se não houver o interesse

em procurar na imagem o que Benjamin (2012c) chamou de “pequena centelha do acaso”, que tem sua gênese no acoplamento homem-máquina, homem-câmera.

Pelo exposto até aqui, pretendeu-se lançar luz sobre o conceito de repertório sociocultural e sua repercussão no ato fotográfico. Em síntese, o repertório sociocultural origina-se da experiência individual e coletiva do sujeito e lhe permite, em seu processo de formação, articular os saberes tácito e explícito.

No caso específico da Fotografia, objeto de estudo desta pesquisa, o repertório sociocultural se manifesta a partir do composto de sensações, do bloco de afectos e perceptos que, combinado à técnica, personifica-se na imagem obtida pelo aparelho.

O próximo capítulo abordará a importância da formação desse repertório a partir de questões que acompanham a Educação Profissional e Tecnológica desde suas origens, como a dualidade estrutural que distingue os estudos de natureza teórica e os estudos de natureza prática e que se confirma nos limites das classes sociais.

2. A FORMAÇÃO HUMANÍSTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*As imagens técnicas (e, em primeiro lugar, a fotografia)
deviam constituir o denominador comum entre
o conhecimento científico, a experiência artística
e a vivência política de todos os dias.
(Vilém Flusser, 1998, p. 38)*

A atual configuração da Educação Profissional e Tecnológica veio no bojo das transformações da organização do trabalho artesanal e do aparecimento da grande indústria na Europa, na passagem do século XVIII para o XIX. O trabalhador livre e assalariado deixa as corporações de ofício, nas cidades, e os feudos, no campo, tornando-se gradativamente um trabalhador fabril:

Na Europa, à medida que vai desaparecendo o aprendizado tradicional da oficina do artesão e o controle do saber pelas corporações de artes e ofícios, ocorre a criação de escolas e sua extensão aos trabalhadores produtivos. Mas os conteúdos vão diferir entre a formação dos dirigentes e a instrução do povo considerada como obra beneficente e baseada no trabalho produtivo (CIAVATTA, 2005, p. 3).

Silvia Manfredi (2002) destaca que, desde as suas origens, a formação profissional de certa forma sempre foi destinada às classes de baixa renda, o que distinguia os que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional). No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica foi profundamente marcada por esse contexto.

Os processos de distinção e de distanciamento social desenvolvidos durante o período colonial escravagista influíram tanto na construção de representações sobre a noção de trabalho como nas estratégias de educação a elas conjugadas, preservando a dicotomia trabalho manual-intelectual (MANFREDI, 2002, p. 72).

O dualismo das classes sociais e do acesso aos bens e serviços perdurou ao longo dos séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. A partir da década de 40, a educação passou a ser organizada por leis orgânicas, cristalizando concepções e práticas escolares dualistas. Separaram-se os que deveriam ter o ensino secundário e a formação

propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção.

O sistema escolar foi reconfigurado a fim de atender à necessidade de formação de uma força de trabalho que viabilizasse a realização do projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo. A forte presença dos empresários alimentava o espírito industrializante da época e a crescente demanda por mão de obra.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, embora tenha garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, manteve a dualidade estrutural do sistema, “conciliando os interesses públicos e privados da educação” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15):

Solapa-se a concepção de *bases* para a educação pública que acabou, mais uma vez, subsumida à ideia de *diretrizes*. No caso da lei n. 4.024/61, pela partilha dos recursos públicos com o setor privado; no caso da lei n. 5.692/71, primeiro, porque o regime militar reduziu a aplicação de recursos na educação para menos de 3% do orçamento da União, e segundo, porque o salário-educação, que fora criado para subsidiar o ensino primário de quatro anos, tornado ensino de 1º grau de oito anos, foi gradativamente repassado ao setor privado em cumprimento a interesses clientelistas de políticos e empreiteiros (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15, *itálicos no original*).

De fato, em 1971, o governo militar implementou um projeto de reforma dos ensinos fundamental e médio com a aprovação da Lei 5.692, que instituiu a profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos. O país vivia a euforia do “milagre econômico” e buscava aumentar sua participação na economia internacional. Com isso, delegou ao sistema educacional a responsabilidade de preparar os recursos humanos para o mercado de trabalho.

Entretanto, a transformação de todo o ensino público de 2º grau a fim de articular educação geral e formação profissional mostrou-se inviável e, em 1982, a Lei 7.044 repôs a antiga distinção, alterando alguns aspectos da proposta curricular e dispensando as escolas da obrigatoriedade da profissionalização.

No final de década de 1980, o processo de redemocratização no Brasil somou-se às mudanças técnico-organizativas introduzidas a partir da adoção do padrão capitalista de acumulação flexível e à elaboração de uma nova LDB, gerando tensões e contradições entre o antigo sistema educacional e as novas necessidades de educação para o trabalho.

Iniciou-se, então, o debate sobre um novo tipo de formação, que integrasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania:

De um lado, há que enfrentar o desafio de atender ao grande déficit de escolarização do ensino fundamental e dos ensinos médio e profissionalizante e, de outro, fazer frente às exigências de construção de uma nova institucionalidade, que dê conta dos processos em curso de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e de pressão pela ampliação de direitos sociais (MANFREDI, 2002, p. 107).

As instituições federais mobilizaram-se em defesa da implantação de um currículo comum da educação tecnológica baseada na “conexão entre ensino e trabalho, excluindo a oposição entre cultura e profissão” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 16).

A aprovação da 3ª LDB, em 1996, marcou o início de um movimento de reformas na educação brasileira, amparado pelas regulamentações realizadas posteriormente na estrutura educacional. No caso específico da educação profissional, o Decreto 2.208/97 proibiu a integração entre os cursos técnicos e o ensino médio, evidenciando a subordinação do projeto de reforma aos interesses da classe empresarial e às recomendações dos órgãos internacionais, bem como seu distanciamento dos anseios democratizantes defendidos pelas entidades da sociedade civil.

Sob o argumento de que a esfera privada é mais eficiente, enfraqueceram-se os serviços públicos e privatizaram-se indistintamente os serviços educacionais, principalmente na educação superior. No entanto, cabe ressaltar que o Brasil se encontrava – e ainda se encontra – na periferia do capitalismo neoliberal, apresentando grandes desigualdades sociais, alta concentração de renda, baixo índice de escolaridade e escola básica não universalizada. Trata-se, portanto, de um quadro diverso do encontrado em regiões de capitalismo avançado, onde, de alguma maneira, consolidou-se o Estado de bem-estar social e as condições sociais são mais favoráveis e, mesmo assim, vieram a sofrer com as crises globais sucessivas, em especial a de 2008.

A partir dos anos 2000, observou-se um considerável esforço por parte de alguns segmentos sociais no âmbito oficial e em associações e movimentos de educadores em favor da retomada do protagonismo do Estado na área educacional. Dos embates em torno da relação entre ensino médio e educação profissional, resultou o Decreto 5.154/2004 que abriu a possibilidade de integração entre eles e, como lembram Moura, Filho e Silva (2015), trouxe “alguma expectativa de avanço em direção à *politecnia*, mas manteve, como

acomodação e expressão de posições contraditórias, as formas subsequente e concomitante” (p. 1073) dos cursos técnicos⁴.

O conceito de *politecnia* ou *educação politécnica* faz referência à concepção marxiana de educação à qual foi incorporada a ideia de formação onilateral, ou seja, formação integral do ser humano. No texto intitulado *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório* da Associação Internacional dos Trabalhadores, de agosto de 1866, Marx expôs o que entende por educação:

Primeiramente: *Educação mental*.

Segundo: *Educação física*, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: *instrução tecnológica*, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (MARX, 1982, itálico no original).

Mais adiante, ele completa: “A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média”. Ou seja, para Marx, a politecnia é parte da formação integral do indivíduo. A educação mental (intelectual) – correspondente à educação básica – está associada à educação tecnológica – aqui apresentada como educação profissional.

Lúcia Bruno (1996) analisou a relação entre educação, qualificação e desenvolvimento econômico. A exploração da mão de obra pelo capitalista se dá por meio de dois mecanismos: mais-valia absoluta ou mais-valia relativa. Neste, o aumento do trabalho excedente se dá pela implantação de novas tecnologias no processo produtivo. Naquele, o aumento do sobretrabalho decorre do simples aumento da jornada de trabalho.

Segundo Bruno (1996), nos regimes de acumulação de capital fundados na mais-valia relativa, o capitalista tem interesse que a mão-de-obra seja mais qualificada. Isso lhe permite explorar o raciocínio e a criatividade do trabalhador. Nestes casos, reforçam-se o papel da escola e do meio social como produtores de qualificação.

Já nos regimes fundados na mais-valia absoluta, não existe aumento da qualificação dos trabalhadores. Os capitalistas não usam o diálogo como estratégia de negociação, mas, sim, a repressão e o confronto sistemático com os trabalhadores. O

⁴ O Decreto nº 5.154/2004 define que “a Educação Profissional Técnica de nível médio (...) será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio” (Cf. Artigo 4º), e que esta articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio “dar-se-á de forma integrada, concomitante e subsequente ao Ensino Médio” (Cf. incisos I, II e III do § 1º do Artigo 4º).

aumento da repressão leva à queda da produtividade, como em um círculo vicioso. A adoção desse padrão gera estagnação dos sistemas de trabalho e da tecnologia. O Estado limita-se à formação básica do trabalhador; suas políticas sociais são precárias.

Neste caso, o indivíduo se transforma em um “trabalhador parcial, que deixa de dominar o processo de produção para ‘especializar-se’ em apenas uma de suas etapas” (IGNÁCIO, 2009, p. 53). Cumpre-se, então, uma divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual – limite imposto pelo capital e que deve ser superado mediante a formação de homens socialmente produtivos técnica e intelectualmente.

Essa perspectiva formativa é fundamentada na concepção de formação humana integral, onilateral ou politécnica e tem como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Para Ciavatta (2005), devem-se formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo:

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 2).

O conceito de cidadania envolve a participação na vida social e política do país, e a escola constitui um espaço privilegiado para esse aprendizado: “Ensinar a ler, escrever e contar, são habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 166). Trata-se de uma concepção de qualidade social da educação diversa da entendida pelos neoliberais, que a relacionam com a diminuição da evasão escolar e da repetência.

Quando se fala de Educação Profissional e Tecnológica, a questão é ainda mais grave. Estigmas preconceituosos insistem em associar conhecimentos e habilidades aplicados a trabalhos manuais e de menor valor. Predomina a ideia de que educação profissional se faz com um mínimo de conteúdos culturais e científicos. Em última análise, isso acaba por tolher esses alunos da dimensão intelectual da educação defendida por Marx..

De certa forma, há duas questões colocadas nesse contexto: a relação entre teoria e prática no desempenho das atribuições profissionais e a singularidade da formação do ser humano:

O ser humano na sua singularidade é essencialmente plural, nas suas relações com o mundo, enfrenta cada desafio com respostas múltiplas. [...] Formação humana é, portanto, a antítese da repetição. A repetição e a padronização são elementos estranhos à essencialidade do ser humano. Desempenhos padronizados, repetição, treinamento, quando precedem a formação humana geral, embotam a criatividade humana, suprimem a liberdade e reduzem o ser humano à passividade (AZEVEDO, 2009, p. 14).

Embora se entenda o uso do termo “formação humana” em oposição ao tecnicismo, como salienta Azevedo, parece pouco promissor manter ou insistir nessa dualidade de nomenclaturas, pois se corre o risco de tratar técnica e formação humana como coisas separadas, em polos opostos. A formação técnica é humana bem como a técnica faz parte da formação humana ou, em outras palavras, toda tecnologia é social antes de ser um dispositivo técnico ou um produto tecnológico.

Ao observar as reflexões de estudiosos da Educação Profissional Tecnológica e confrontá-las com os requisitos de formação necessários para o técnico ou tecnólogo, embora haja certa confluência teórica, desvela-se, em muitos casos, na prática pedagógica, a dicotomia entre a formação especializada e a formação abrangente. Talvez, até mesmo por essa separação entre teoria e prática e na busca pela legitimação pelo mercado, priorizasse a técnica em detrimento da formação mais geral:

A educação, influenciada pela sociedade capitalista, pela tecnologia e comunicação, passou do plano social para o individual. O termo empregabilidade fortalece a condição para inserir e permanecer no mercado de trabalho; a educação passa a ser vista como um produto, um serviço, de caráter mercadológico (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 155).

Ou, como aborda Freire (2012), ao propor que a relação entre tecnólogo e mercado seja revisitada (entende-se que, neste caso, a proposta também se aplicaria, com as devidas especificidades, à relação entre técnico e mercado):

[...] incorporar tudo que o mercado exige como fim utilitário imediato é diminuir o caráter de formação superior a que se propõem os cursos de tecnologia, bem como o próprio entendimento do caráter estratégico-político dessa modalidade de ensino (FREIRE, 2012, p. 108).

De fato, subordinada às necessidades do mercado e a uma visão imediatista, de resultados em curto prazo, a Educação Profissional e Tecnológica acaba reduzida a uma prática social com vistas à formação de homens aptos a cumprir suas tarefas laborais. E a discussão restringe-se à equação já desgastada de tão debatida do saber ser *versus* saber fazer, provenientes muitas vezes da visão de organismos internacionais e embutidos na *lógica* de institucionalização das competências. Desse modo, em um contexto preestabelecido de atuação do técnico (ou do tecnólogo), se empobrece a reflexão acerca de políticas e práticas pedagógicas que articulem efetivamente ciência, trabalho e cultura nos contextos locais.

Em outros termos, esquece-se que, por definição, a relação entre arte e técnica é inerente ao conceito de tecnologia: *techné* (arte, técnica) e *logos* (saberes, ciência). Trata-se de “ciência da atividade humana”, como propõe Lucília Machado (2008):

A Tecnologia é o conjunto de princípios e processos de ação e de produção, instrumentos que decorrem da aplicação do conhecimento científico, de diversos saberes e da experiência acumulada dos homens. Cumpre importante papel na reprodução da vida humana e na resolução dos problemas que afetam a existência natural e social (MACHADO, 2008, p. 21).

Freire (2015) destaca o paradoxo formado pelo não entendimento recorrente de que intuição, percepção e sensação fazem parte do processo do fazer tecnológico. O mercado que pressiona cada vez mais pela inserção de disciplinas técnicas é o mesmo que busca profissionais mais criativos, geradores de (mais) valor a partir do processo de inovação tecnológica.

O autor coloca como desafio à formação tecnológica suscitar conhecimentos e habilidades que ultrapassem as técnicas necessárias aprendidas durante o curso, “habilidades que não deveriam ser encaradas simplesmente como complementares, subalternas” (p. 30) e acrescenta:

Levar a sério o que propõem esses itens [dos planos pedagógicos] é criar espaços dentro do próprio curso que realmente permitam que a criatividade e intuição sejam aguçadas no momento da preparação técnica adequada, por meio da prática da sensibilidade para questões humanísticas, sociais e ambientais (FREIRE, 2015, p. 31).

Todavia, não poucas vezes, a criação desses espaços fica a cargo e responsabilidade quase que exclusivamente do profissional professor, principalmente em cursos de naturezas técnica e tecnológica. Nesse sentido, a lógica das competências, de

exclusão dos ineficientes, acaba atingindo não somente a formação do discente, mas a do docente também. Essa questão – que será abordada no Capítulo 3 – põe em xeque, por exemplo, a capacidade de o modelo de competências dar conta da problemática do desenvolvimento do repertório sociocultural – para citar o caso estudado nesta pesquisa.

A discussão sobre a problemática da formação humana no contexto da Educação Profissional será reforçada no próximo capítulo a partir da análise do curso Técnico em Processos Fotográficos do Senac São Paulo. Como justificada na Introdução desta pesquisa, a escolha pelo estudo da formação do fotógrafo se deveu em razão de seu trabalho explicitamente técnico e visual e que, portanto, articula de maneira singular as dimensões física, tecnológica e intelectual da educação.

3. A FORMAÇÃO DO TÉCNICO EM PROCESSOS FOTOGRÁFICOS: A EXPERIÊNCIA DO SENAC SÃO PAULO

Já se disse que o 'analfabeto do futuro não será quem não sabe escrever, e sim quem não sabe fotografar'. Mas um fotógrafo que não sabe ler suas próprias imagens não é pior que um analfabeto? (BENJAMIN, 2012c, p. 115)

O Técnico em Processos Fotográficos é o profissional que produz, capta e trata imagens fotográficas, utilizando a linguagem específica de cada área de atuação: fotografia social, fotojornalismo, arquitetura, natureza e paisagem, moda e publicidade. Utiliza os equipamentos respeitando as técnicas de iluminação para produção e captura de imagens em ambientes externos, locações e estúdios de fotografia. Pode atuar em eventos, estúdios e laboratórios fotográficos digitais, jornais, agências, produtoras, entre outros.

A habilitação Técnica de Nível Médio em Processos Fotográficos está inserida no Eixo Tecnológico de Produção Cultural e Design, de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos instituído pela Resolução CNE/CEB nº 03/08, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/08 e atende ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Federal nº. 9.394/96, no Decreto Federal nº. 5.154/04, na Resolução CNE/CEB nº. 04/99, no Parecer CNE/CEB nº 16/99 do Conselho Nacional de Educação, na Indicação CEE/SP nº. 08/2000 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Esta pesquisa tem como *locus* a unidade Lapa Scipião do Senac São Paulo, que oferece o curso Técnico em Processos Fotográficos desde 2002. A seguir, abordar-se-ão, inicialmente, políticas e práticas pedagógicas da instituição e, em um segundo momento, questões intrínsecas ao curso que é objeto de estudo deste trabalho.

3.1. Políticas e práticas pedagógicas do Senac São Paulo

Sob o protagonismo do Estado, que conduzia planos, projetos e programas de investimento que alicerçavam o parque e o empresariado industrial, foram criadas, na década de 40, as agências de Educação Profissional conhecidas como Sistema S: o Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), em 1946.

Newton Bryan (2008) desfaz o mito de que a criação de um sistema de âmbito nacional para a formação da força de trabalho tenha sido fruto do “espírito empreendedor” dos empresários industriais. Para estes, o trabalho operário estritamente manual não demandava o concurso de um cérebro educado para sua execução. Segundo Bryan, o então Presidente Getúlio Vargas determinou ao presidente da Confederação Nacional da Indústria, Euvaldo Lodi, e ao presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo, Roberto Simonsen, que estudassem a criação de um organismo destinado ao ensino profissional dos aprendizes dos estabelecimentos fabris. Instituiu-se, assim, em setembro de 1941, o Serviço Nacional de Seleção, Aperfeiçoamento e Formação dos Industriários (Senafi), cujas teses centrais foram incorporadas no ano seguinte pelo decreto-lei que criou o Senai:

E foi para substituir a formação mimética que ocorria no próprio local de trabalho, sob controle dos artífices, onde juntamente com o aprendizado técnico, o aprendiz absorvia uma cultura operária de teor anticapitalista, que o Estado impôs à burguesia industrial a criação do Senai, como meio de garantir a formação da força de trabalho, com o trabalhador recém-urbanizado, na quantidade e com as qualidades adequadas ao seu projeto de desenvolvimento econômico dentro dos moldes capitalistas (BRYAN, 2008, p. 64).

O Senac, por sua vez, surgiu a partir de encontro realizado em Teresópolis, no Estado do Rio de Janeiro, em maio de 1945, entre um grupo de empresários ligados a entidades associativas da agricultura, comércio e indústria, vindos de várias partes do país, no que ficou conhecido como I Conferência das Classes Produtoras do Brasil (Conclap), para análise da economia nacional. O documento final do encontro, a “Carta econômica de Teresópolis” ou “Carta da paz social”, tratava de questões relativas à saúde pública e à educação, assim como recomendava, de forma explícita, “a atribuição às entidades representativas das categorias econômicas e profissionais de idênticos direitos e deveres quanto à organização do ensino técnico profissional” (SENAC, 2006, p. 9).

Naquela época, a industrialização começava a dar o tom das atividades produtivas do país, num processo que buscava ampliar a geração interna de bens de consumo duráveis e não-duráveis, com o objetivo de diminuir as importações. Já se observava o aumento substancial das populações urbanas, e o país deixava de concentrar sua força de trabalho nos meios rurais.

O grupo reunido em Teresópolis debateu e elaborou propostas em áreas prioritárias, como a educação, sugerindo a criação de novos cursos profissionalizantes que ajudassem a desenvolver profissionais para as mudanças que se observavam no setor de negócios e serviços. O resultado concreto do evento aconteceu em 10 de janeiro de 1946, com a promulgação dos Decretos-lei nº 8.621 e nº 8.622, que autorizaram a Confederação Nacional do Comércio (CNC) a instalar e administrar em todo o país escolas de aprendizagem comercial para trabalhadores menores entre 14 e 18 anos, bem como cursos de continuação e especialização para comerciários adultos. Assim, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) – organização de natureza privada sem fins lucrativos.

Pedro Weinberg (2014, p. 9) enumera quatro traços que caracterizaram essas organizações em seu início:

- (a) a convocação feita pelo Estado aos atores sociais para juntarem-se ao Estado na condução dessas iniciativas – os empresários da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e da Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC);
- (b) o desenvolvimento de uma atividade eminentemente educacional fora da institucionalidade dos Ministérios da Educação;
- (c) o desenvolvimento de programas de aprendizagem, de três anos de duração, direcionados aos jovens com a escolarização primária completa; e
- (d) um mecanismo de financiamento baseado no estabelecimento de impostos de destinação específica.

De acordo com Weinberg (2014), se por um lado, as instituições de Educação Profissional e Tecnológica atenderam às demandas econômicas e sociais nas últimas décadas, na medida em que formaram os recursos humanos exigidos pelo aparato produtivo e se constituíram em um mecanismo para lograr a inclusão social de amplos setores da população até então marginalizados pelos serviços educacionais, por outro, nos dias atuais, ainda têm um longo caminho a percorrer para que continuem tendo o “papel estratégico que as circunstâncias econômicas e sociais dos países exigem a curto e médio prazos” (2014, p. 11).

Entre os eixos centrais da discussão em torno da Educação Profissional e Tecnológica, Manfredi (2002, p. 108) destaca: a persistência/conservação da dualidade estrutural, o monopólio do setor empresarial no campo do ensino e da capacitação

profissional, políticas de formação profissional exclusivamente centradas nas necessidades do mercado de trabalho e desarticuladas de políticas de desenvolvimento, de geração de emprego e de distribuição de renda.

Em seus documentos, o Senac faz alusão à discussão levantada por Manfredi, sobre a necessidade de elevação da escolaridade de adolescentes e jovens até o nível médio com vistas não apenas ao campo de trabalho, mas também à implementação – e efetivação – com qualidade de formação profissional em termos da educação politécnica ou formação integrada.

Os projetos pedagógicos das unidades educacionais do Senac seguem “diretrizes básicas” contidas na Proposta Pedagógica da instituição e formuladas originalmente em 2003. O documento faz referência ao relatório Educação – Um Tesouro a Descobrir, de Jacques Delors, que aponta que “a educação será baseada, no século XXI, sobre quatro pilares fundamentais: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver; aprender a ser” (p. 27):

O relatório recomenda às instituições educativas que alterem seu rumo, no sentido de buscar alternativas e métodos que promovam, não somente o conhecimento técnico, mas que se articulem para favorecer a plenitude individual, despertando habilidades de relacionamento ético, humano e político, instrumentos que compõem a essência da cidadania e que são fundamentos de qualquer ação de desenvolvimento que se pretenda para toda vida, ou seja, que se insira em uma perspectiva de educação permanente (SENAC, 2012b, p. 27).

Em 2005, a Proposta Pedagógica do Senac São Paulo foi “revitalizada” a fim de orientar a atuação da instituição no contexto das rápidas e profundas transformações iniciadas nos anos 90 não apenas na educação, mas também no setor de comércio de bens e serviços.

Assim, se no início do ano 2000, a instituição definia sua missão como sendo “proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social”, dez anos depois, “em função da discussão do direcionamento estratégico”, a missão do Senac São Paulo passou a ser “proporcionar o desenvolvimento de pessoas, por meio de ações educacionais que estimulem o exercício da cidadania e a atuação profissional transformadora e empreendedora, de forma a contribuir para o bem-estar da sociedade” (SENAC, 2012b, p. 15).

A atualização dos objetivos da instituição diz muito sobre as transformações por que passou o capitalismo no final do século XX, bem como seus reflexos nas políticas educacionais. Se antes o Senac visava a proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações, uma década depois, passou a enfatizar “apenas” o desenvolvimento de pessoas, sinalizando a tendência neoliberal que transferia as responsabilidades sociais do Estado sobre a educação para o indivíduo. Em outras palavras, cabia ao trabalhador detentor de múltiplas habilidades materializar seu objeto, seu valor de uso e oferecê-lo ao capital.

As novas formas de organização da produção provocaram o que Remi Castioni (2010) chamou de “deslizamento semântico” da palavra qualificação em direção à noção de competência, que na visão do autor acabou por empobrecer aquele conceito, esvaziando-o de sua dimensão social, por centrar-se quase que exclusivamente na dimensão econômica e colocar a escola inteiramente à disposição do mercado de trabalho. “A qualificação se refere às competências que cada trabalhador adquire ao longo de sua trajetória pessoal, de vida, e não somente na condição de trabalhador” (CASTIONI, 2010, p. 150). O modelo de competências, com forte origem no discurso empresarial, estaria centrado não mais no posto de trabalho, mas no indivíduo e na responsabilização do trabalhador quanto ao seu sucesso ou fracasso ante o mercado de trabalho.

O desenvolvimento de competências, como padrão de articulação entre conhecimento e inteligência pessoal, ganhou espaço nas instituições educacionais por exigência das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e se tornou o eixo do processo de ensino e de aprendizagem. O Parecer CNE/CEB nº 16/99 definiu competência como a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação, valores, habilidades e conhecimentos necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (Brasil. CNE/CEB, 1999, p. 33). Desse modo, por exigência legal, o perfil profissional de conclusão do ensino técnico deve considerar tanto as competências gerais estabelecidas nas Diretrizes Curriculares por área profissional, como as competências específicas da habilitação profissional.

O conceito de competência vem do mundo dos negócios e, em sua transposição para o campo da educação, está relacionado a um desempenho operacional, sugerindo a aplicação de situações de trabalho para o currículo.

No caso específico do Senac São Paulo, toma-se como referência a definição proposta por Philippe Perrenoud (1999), segundo a qual, competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O autor considera “restritivo” fazer do interesse do mundo escolar pelas

competências um simples sinal de sua dependência em relação à política econômica e não demonstra surpresa ao analisar as divergências entre os que chamou de “conservadores” e “inovadores” (PERRENOUD, 1999, p. 14).

E então, o que está ocorrendo? Absolutamente nada de novo: em uma linguagem mais moderna, a atual problemática das competências está reanimando um debate tão antigo como a escola, que opõe os defensores de uma cultura gratuita e os partidários do utilitarismo (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Evidentemente, esta afirmativa de Perrenoud não encerra o debate, pelo contrário, promove a necessidade de uma discussão tanto ampla quanto permanente e de posicionamento das instituições e envolvidos.

No documento *Referenciais para a Educação Profissional do Senac*, de 2004, a instituição posiciona-se frente a essa questão, mediante as novas bases conceituais que fundamentam a Educação Profissional e Tecnológica proposta pelo Ministério da Educação e reforça que não se distanciará do propósito de

ressignificar a noção de educação profissional para bem mais além da dimensão estritamente instrumental, de enfoque centrado exclusivamente no desenvolvimento de competências técnico-operacionais. Nossas ações educativas expressam uma preocupação com uma formação mais abrangente, de natureza sistêmica e totalizante do cidadão trabalhador (SENAC, 2004, p. 6).

A legislação em vigor dá autonomia às instituições de Educação Profissional e Tecnológica para organizar os currículos de seus cursos técnicos, desde que tomem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando seus respectivos projetos pedagógicos e as peculiaridades regionais. Os currículos devem ser construídos em torno de competências gerais por área, acrescidas de competências específicas para cada habilitação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais recomendam às escolas que, na busca pela adequação estrutural do currículo por competências, adotem também a interdisciplinaridade como um dos princípios norteadores da Educação Profissional e Tecnológica. No documento do Senac São Paulo, a interdisciplinaridade aparece como fator de ruptura da fragmentação do conhecimento:

O currículo interdisciplinar favorece a construção do conhecimento, uma vez que os conceitos, os contextos teóricos e as práticas se organizam em torno de unidades globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas pelas várias disciplinas. Além disso, propicia a transferência da aprendizagem, capacitando o aluno a enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e a detectar, analisar e solucionar problemas novos e sob diferentes perspectivas (SENAC, 2004, p. 45).

A interdisciplinaridade é, de fato, uma forma de se aproximar da realidade. No entanto, o conceito de “realidade” contempla tantas visões de mundo quantos são os caminhos que levam a ela. É nessa complexidade de relações que Ciavatta e Ramos (2012) inserem a interdisciplinaridade como um problema e, ao mesmo tempo, uma necessidade na produção de conhecimento.

Se os fenômenos não se dão a conhecer de imediato, seu conhecimento será sempre resultado de nossa capacidade, desvelando o maior número possível de aspectos de sua totalidade social. O que exige certo *détour*, um percurso além das aparências, uma busca de suas mediações, dos processos sociais que os constituem em situação de tempo e espaço, transformação e historicidade (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 31).

Ao abordar a articulação entre competências, interdisciplinaridade e conhecimento, Perrenoud (1999) classifica como “infundado” o temor de que o desenvolvimento de competências na escola leve à renúncia das disciplinas de ensino e à convergência total dos conhecimentos em competências transversais. Segundo ele, o modelo de competências não nega as disciplinas, ainda que as combine ocasionalmente para a resolução de problemas mais complexos. O mundo do trabalho e a pesquisa estão organizados em disciplinas, o que não é impeditivo para o questionamento dos limites e interseções destas.

Em certas funções, a disciplina de base conta menos que a capacidade reflexiva e a faculdade de aprender. Isso contribui para reequilibrar uma visão de mundo exageradamente esquemática, ligada às divisões disciplinares. Seria absurdo cair no extremo oposto, sobrecarregando as disciplinas com alienações, após conferir-lhes as virtudes (PERRENOUD, 1999, p. 41).

Nesse contexto, o Senac estruturou as competências profissionais em quatro grupos, para “dar conta da gama de atributos necessários ao perfil desse trabalhador que se pretende formar” e, de certa maneira, tentando dirimir a abordagem restrita de qualificação gerada pelo modelo de competências:

Competências básicas – constituem o foco da educação básica (Resolução CNE/CEB nº 03/98), como a capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações e de realização de operações lógico-matemáticas.

Competências interprofissionais – necessárias a qualquer trabalhador. Estão relacionadas com as questões e desafios do mundo do trabalho, a pesquisa de dados, a utilização dos recursos tecnológicos, a preservação do meio ambiente, a ética das relações humanas, a saúde e a segurança no trabalho, o direito individual e o dever para com o coletivo.

Competências gerais – são aquelas comuns a uma área profissional. Para os cursos técnicos, elas estão definidas na Resolução CNE/CEB nº 04/99.

Competências específicas – relativas à preparação para o exercício de atividades profissionais próprias a um segmento profissional. São definidas pela instituição formadora (no caso do Senac, pelas unidades operativas), de acordo com a identidade da qualificação dos trabalhadores brasileiros” (SENAC, 2004, p. 40).

Diante dos riscos e das potencialidades do modelo, o Senac defende sua implantação com “responsabilidade”, “com propostas sérias e cuidadosas”, assegurando ao aluno o desenvolvimento de competências com base em um conhecimento integrado e articulado. Dessa forma, de acordo com a instituição, seria possível “tirar partido” das possibilidades formativas desse sistema (SENAC, 2004, p. 41).

A compreensão dos riscos e das potencialidades [...] se coloca como indispensável para todos os que estão comprometidos com a construção de um novo caminho para a educação profissional, voltado para a qualificação social dos trabalhadores. Esse caminho, sem dúvida, exigirá das instituições de educação profissional “maior reflexão sobre questões como índole, caráter, solidariedade, responsabilidade e outros atributos da formação da personalidade, além daqueles já demandados pelos novos paradigmas de organização do trabalho” (ROGGERO apud SENAC, 2004, p. 41).

Entende-se aqui, na visão proposta pelo Senac, a busca pela qualificação social dos trabalhadores como a necessidade de elevação da escolaridade de adolescentes e jovens até o nível médio com vistas não apenas ao campo de trabalho, mas também à implementação – e efetivação – com qualidade de formação profissional em termos da educação politécnica ou formação integrada.

Em teoria, os documentos do Senac apontam para uma preocupação da instituição com a integração do conhecimento de seus alunos e o entendimento de que o

modelo de competências necessita ser repensado constantemente em sua lógica de implementação.

A seguir, será observado como essa questão repercute no curso que é objeto de estudo desta pesquisa: o Técnico em Processos Fotográficos e, mais adiante, em uma prática envolvendo egressos do referido curso.

3.2 A formação do Técnico em Processos Fotográficos

Foi em 1963 que o Senac São Paulo iniciou sua atuação no campo das Comunicações e Artes, com o curso de cartazismo. Três anos depois, começaram as atividades da Escola de Artes Fotográficas, com o apoio do Sindicato das Artes Fotográficas de São Paulo.

A instituição atua na área de Fotografia há 50 anos e foi a primeira a oferecer um curso de Bacharelado em Fotografia, em 1999. Atualmente, tem dois cursos de pós-graduação, um bacharelado, um técnico e 11 na modalidade livre, distribuídos em 30 unidades.

De acordo com o Plano de Curso, a Habilitação Técnica de Nível Médio em Processos Fotográficos do Senac São Paulo atende a uma necessidade do mercado de produção de imagens contemporâneas de profissionais competentes para produzi-las, captá-las e tratá-las, diante da sofisticação dos processos de elaboração das imagens, seus múltiplos propósitos e da crescente variedade de equipamentos.

Esses profissionais devem ter amplo domínio dos processos de trabalho, com capacidade de propor soluções criativas para os mais variados problemas decorrentes da diversidade de situações, das atividades existentes e das constantes inovações tecnológicas que ocorrem nesse setor (SENAC, 2010, p. 2).

O documento propõe a organização curricular estruturada em cinco módulos, divididos segundo os diferentes gêneros fotográficos, com um total de 800 horas, compreendendo em seu itinerário formativo quatro qualificações técnicas de nível médio (módulos I a IV):

I – Fotografia e Estúdio (180 horas)

II – Fotografia Social e Fotojornalismo (200 horas)

III – Fotografia de Arquitetura, Natureza e Paisagem (160 horas)

IV – Fotografia de Moda e Publicidade (210 horas)

V – Gestão Empreendedora para Fotografia (50 horas)

Essa estrutura permite ao aluno escolher a ordem em que irá cursar os módulos. À exceção do primeiro, Fotografia e Estúdio, que é pré-requisito para os demais módulos e deve ser realizado isoladamente, os módulos II, III e IV podem ser desenvolvidos concomitantemente pelo discente.

A matriz curricular do curso oferecido pelo Senac São Paulo não contempla, de forma explícita, componentes curriculares que tratem especificamente do estudo da cultura. Nesse caso, o conteúdo cultural aparece sob a forma de currículo oculto, um conceito criado para se referir “àqueles aspectos da experiência educacional não explicitados no currículo oficial, formal” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 39).

Quanto à metodologia, de acordo com o Plano de Curso, as indicações adotadas privilegiam “a prática pedagógica contextualizada, colocando o aluno perante situações problemáticas que possibilitam o exercício contínuo da mobilização e da articulação dos saberes necessários para a ação e solução de questões inerentes à natureza do trabalho nesse segmento” (SENAC, 2010, p. 10).

Prevê-se, ainda segundo o documento, que o egresso do curso Técnico em Processos Fotográficos saiba “pesquisar, analisar e caracterizar as linguagens usadas nas diversas épocas da fotografia, para desenvolver repertório com intuito de elaborar e produzir trabalhos fotográficos que expressem conhecimento do processo criativo, de linguagem fotográfica e da expressão visual crítica” (SENAC, 2010, p. 5).

O Plano de Curso do curso Técnico em Processos Fotográficos do Senac São Paulo mantém-se sob a ótica contida na Proposta Pedagógica da escola, em que “a competência profissional não pode ser restringida à capacidade de utilizar eficazmente os meios tecnológicos disponíveis” e, por conseguinte, reforça que a formação do fotógrafo precisa ser elaborada também na perspectiva de um construtor de projetos:

O fotógrafo exercita um trabalho intelectual. Raciocina, sente e produz por meio do seu intelecto criativo, padrão cultural, técnica e experiência de vida. Associa-se a esse conceito a tecnologia digital que pode criar e recriar situações. Pode acrescentar ou suprimir informações. A boa fotografia é o resultado de árduo projeto pautado nos princípios da ética e não de um mero acidente fotográfico (SENAC, 2010, p. 2).

Observa-se o reconhecimento de que a “boa” fotografia não é fruto de um mero acidente; exige técnica apurada e recebe a influência de um padrão cultural e experiência de vida. Dar conta dessas variáveis é um dos desafios pedagógicos, principalmente no que

concerne ao que é chamado aqui de repertório sociocultural. A proposta vai ao encontro da possibilidade de viabilizar o diálogo entre conhecimentos da chamada área de humanas e os de formação técnica, conforme apontam Fischer e Franzoi (2009):

O aprofundamento do conhecimento das condições socioeconômicas e culturais, da relação do trabalhador com sua atividade de trabalho e das representações e dos sentidos atribuídos à condição de “aluno-trabalhador” é fundamental para a elaboração e implementação de políticas públicas e propostas político-pedagógicas no âmbito da educação e qualificação profissional. Reforça-se também a necessidade de registro e análise de experiências pregressas e contemporâneas (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 46).

Quando a Proposta Pedagógica do Senac expõe a possibilidade de “itinerários variados e singulares”, está preconizando uma busca pela individualização dos processos de ensino e aprendizagem, de forma que, a partir deste documento, as unidades de ensino pretendam-se autônomas para construir seus projetos políticos-pedagógicos.

No caso específico do curso técnico voltado à formação do profissional de fotografia, o professor, entendido como articulador e provocador, poderia promover experiências estéticas, o contato com expressões artísticas, história e política, legitimando o agir e o pensar, contribuindo para a formação pessoal e profissional dos alunos, por meio da percepção e da sensação.

Ainda sobre o papel do professor, o documento intitulado Plano de Orientação para a Oferta e que visa a nortear o “desenvolvimento do curso de maneira alinhado com a Proposta Pedagógica da Instituição, o Plano de Curso e o Regimento das Unidades Educacionais – Senac São Paulo”, defende o respeito “aos saberes e às competências dos próprios docentes” e, portanto, não se determinam “atividades ou fazeres estáticos”:

É importante que cada docente imprima em suas aulas seu estilo, sua experiência e seus conhecimentos a respeito do grupo de alunos que está mediando. Ao planejar as aulas, é essencial que o docente do Senac São Paulo desfrute da mesma autonomia e flexibilidade que esperamos dos nossos alunos no seu desenvolvimento. Assim, sugerimos que cada unidade, considere sempre em suas reuniões pedagógicas com supervisores educacionais, técnicos e docentes as singularidades e individualidades de cada profissional, assim como as valorizamos em nossos alunos (SENAC, 2012a, p. 4).

Portanto, há, pelo menos pelos documentos, a preocupação em permitir que se abram espaços para se trabalhar questões de discussão que vão além da exploração da técnica instrumentalmente. Mais adiante, o documento reforça que a instituição trabalha com a chamada “Pedagogia de Projetos”, que concebe o conhecimento como um processo

de produção coletiva, no qual “a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam”. O Plano de Oferta faz referência ao artigo de Lúcia Helena Alvarez Leite, no qual ela salienta que a organização de projetos não se sobrepõe ao conteúdo das disciplinas, mas visa à formação integral dos alunos:

O desenvolvimento de projetos, com o objetivo de resolver questões relevantes para o grupo, vai gerar necessidade de aprendizagem; e, nesse processo, os alunos irão se defrontar com os conteúdos das diversas disciplinas, entendidos como "instrumentos culturais" valiosos para a compreensão da realidade e intervenção em sua dinâmica (LEITE, 1996, p. 29).

Nessa perspectiva, a ideia é que os conteúdos deixem de ser um fim em si mesmos e se tornem meios para ampliar a formação dos alunos e a maneira como interagem com a realidade. O projeto apresenta-se, assim, como o fio condutor do curso do Senac São Paulo, integrando todas as ações e materializando-se gradativamente em cada etapa. Mas, mesmo com essas iniciativas, os documentos citados anteriormente reconhecem a dificuldade, bem como a necessidade de se articular a formação técnica ao repertório sociocultural, para evitar a tendência à homogeneização imagética na era contemporânea.

Em um momento histórico de proliferação de aparelhos de produção de imagens, se a questão do repertório sociocultural não for enfrentada devidamente, corre-se o risco da produção da foto pela foto, da reprodução pela reprodução, o que levaria a uma narrativa homogeneizada e acrítica, como analisa o professor Cattony:

A fotografia também é narrativa; é narrativa visual. E, como em qualquer narrativa, o desenvolvimento de olhar crítico é muito importante. Principalmente hoje, que a fotografia é tão popularizada por conta dos celulares, que todos têm câmera agora, todos têm aplicativos com filtros para você fazer ajustes predefinidos. Hoje tem esse perigo da foto pela foto, que não diz nada. O repertório entra na formação desse olhar crítico para a gente ter uma narrativa consistente, visualmente (falando) também. A narrativa não é exclusiva da língua escrita (sic)⁵.

Apropriando-se da analogia proposta por Cattony, a preocupação com o desenvolvimento do repertório sociocultural significa proporcionar também a “alfabetização visual” do aluno. Se bem-sucedido, ao final do processo, o discente seria capaz de atender à alusão de Walter Benjamin inserida na epígrafe deste capítulo e leria “suas próprias imagens”.

⁵ Apêndice A

Não se trata, portanto, de mera aquisição de mais uma competência requerida pelo mercado. Mais do que isso, entendendo que o processo de formação não se restringe à sala de aula, a imagem produzida, como já fora discutido neste trabalho, é fruto do acoplamento positivo entre homem e máquina e deve transmitir o desejo de buscar o que Benjamin (2012c) chamou de “pequena centelha do acaso” da realidade, que chamuscou a foto e a tornou potencialmente diferente.

No próximo capítulo, pretende-se abordar esta problemática a partir de uma experiência envolvendo trabalhos realizados por alunos egressos do curso Técnico em Processos Fotográficos do Senac São Paulo no contexto de uma exposição e, em um segundo momento, entrevistas com outros três profissionais da área de Fotografia.

4. A EXPOSIÇÃO *DENTRO, ARTE VIVA E PROFUSÃO* E O REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL

A fotografia nos permite admirar em sua reprodução original o que os nossos olhos não teriam sabido amar.
(André Bazin, 1991, p. 25)

Em consonância às pesquisas bibliográfica e documental realizadas, apresenta-se aqui a necessidade de se estudar a viabilidade de percepção do que se chamou de *repertório sociocultural* do fotógrafo a partir do material produzido pelo ato fotográfico, a imagem.

Tendo-se como referência o curso Técnico em Processos Fotográficos do Senac São Paulo, fez-se uma pesquisa de campo, a partir do acompanhamento de aulas e da visita a uma exposição fotográfica organizada com imagens produzidas por alunos egressos da instituição.

4.1 Aspectos metodológicos: histórico, cenário e sujeitos da pesquisa

A exposição *Dentro, Arte Viva e Profusão* foi promovida com o apoio da Companhia Paulista de Transportes Metropolitanos (CPTM) e ficou em cartaz de 10 de agosto a 11 de setembro de 2017 em três estações: Pinheiros, Cidade Universitária e Barra Funda. A curadoria foi realizada pelos fotógrafos e docentes do Senac Lapa Scipião Dayan de Castro e Pedro Cattony⁶.

De acordo com os professores, a iniciativa partiu da instituição, uma vez que já havia acontecido uma primeira mostra fruto da parceria entre o Senac São Paulo e a CPTM. A Companhia aceitou a proposta feita pelo Técnico responsável pelo curso de Processos Fotográficos e disponibilizou espaços em três estações, bem como a segurança do material exposto. O Senac, por sua vez, responsabilizou-se pelas imagens e pela impressão das mesmas.

⁶ As entrevistas com os professores curadores Dayan de Castro e Pedro Cattony, bem como as realizadas com os outros três fotógrafos que serão citados ao longo deste capítulo encontram-se transcritas na íntegra no Apêndice D.

A proposta da exposição foi formalmente entregue ao gerente da unidade Scipião. Nela constava que o projeto faria parte do processo de consolidação de conhecimentos ligados à linguagem e à narrativa fotográfica. Por essa razão, escolhera-se a Turma 30 do curso Técnico em Processos Fotográficos, que ingressara em fevereiro de 2016 e concluiria em junho de 2017. À época, os alunos estavam no último módulo, a dois meses de encerrar o curso. Por isso, na visão dos professores Castro e Cattony, “suas propostas de trabalho para o projeto integrador, que permeou a aquisição de competências ao longo dos diferentes módulos do curso, estavam maduras e em processo de finalização”.

Com a aprovação do projeto, foram acrescentados alguns encontros ao cronograma do último módulo do curso para que os alunos participassem ativamente do processo editorial da exposição. E este, conforme revelou Cattony em entrevista, foi o grande desafio colocado à turma: “discutir possibilidades de narrativas que contemplassem de forma ampla as diversas linguagens desenvolvidas durante a produção cultural do grupo”. Ou seja,

os alunos tiveram que sair da caixinha dos próprios projetos autorais. Seria fácil se fossem exposições do que eles já estavam criando havia um ano. Mas a proposta não era essa. A proposta era que eles, a partir do contato que já tinham tido com os projetos dos colegas, enxergassem eixos que pudessem ser trabalhados de uma maneira coletiva, juntando imagens de colegas diferentes num mesmo trabalho.

Da concepção à execução do projeto, levaram-se entre dois e três meses. Inicialmente, cada aluno apresentou à sala as fotos que compunham seus trabalhos autorais – e que variavam entre 5 e 50 imagens – e juntos buscaram, nas palavras de Cattony, “readequar a narrativa, levando em conta questões de linguagem para fazer aquilo ter alguma unidade e ter sentido. Então, o processo curatorial virou um exercício gigantesco de narrativa e linguagem”.

Na entrevista gravada com Castro, este levantou outro aspecto que julgou importante e que permeou a organização da mostra.

Havia um entendimento de que cada aluno poderia expor *uma* foto. Só que eles tiveram um exercício interessante de entender que, para a narrativa do conjunto, eu não necessariamente teria que escolher a *minha* melhor foto. Eu teria que escolher a foto que conversasse mais com as outras e esse foi o nosso ajuste fino porque eles conseguiam fazer isso, mas ainda com uns buracos.

Cattony completou: “Em um primeiro momento, é um exercício difícil para o ego do fotógrafo, de qualquer pessoa. Tem que lidar com o desapego e entender que não é a *sua* foto. É o conjunto”.

Nesta fase do processo, a participação dos professores curadores consistiu em opinar sobre o encadeamento das fotos, sugerir alguns ajustes no tratamento da imagem, quando necessário, e editar o texto curatorial.

Por fim, as fotos selecionadas pela turma apresentavam os mais variados estilos fotográficos: retratos, fotos documentais, fotos sociais, de estúdio, de arquitetura, paisagem e natureza, e foram divididas entre as três estações de acordo com a proposta que traziam, sendo uma ação complementar à outra, conforme descrito nos textos curatoriais:

Dentro (Estação Pinheiros) – se analisada, a sociedade não se comporta de acordo com seus interesses. Uma das coisas que regem suas atitudes e desenvolvimento é a imagem: aquilo que parece ser se sobrepõe ao que realmente é. Nesse sentido, esse trabalho discute a fuga da realidade, falta de sentido na vida, alienação a partir da manipulação da mídia e perda de fragmentos da liberdade como problemas e transtornos psicológicos que distorcem a construção da identidade.

Arte Viva (Estação Cidade Universitária) – a ação traz um retrato de manifestações artísticas como ferramenta de reapropriação da cultura popular, contesta a moralidade do entretenimento, revaloriza tradições e resgata a voz política.

Profusão (Barra Funda) – uma multiplicidade de culturas, lugares, problemas, dentro de um contexto chamado São Paulo. Esta exposição apresenta retratos e situações que mostram um cenário despercebido e que faz parte da composição poética que permeia a vida dos que transitam pela cidade.

Figure 1. (continued)

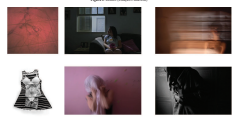


Figure 1. (continued)



Figure 1: The film's main characters.



Figure 1: The Results of the Study.

Castro e Cattony concordaram que o grupo mais coeso, cujas fotos apresentavam um discurso mais alinhado era o da estação Pinheiros. Foram feitas poucas alterações à edição apresentada inicialmente pelos alunos. Na avaliação de Cattony, “eram seis alunos muito bons. Esse foi um grupo que resolveu quase tudo no primeiro encontro. Quando eles mostraram para a gente já essa edição, a gente falou: ‘agora é só montar um texto para isso’”.

A partir dos depoimentos dos docentes-curadores, observa-se que a escolha das fotos para a exposição levou em consideração aspectos da composição da imagem que ultrapassaram os critérios estritamente técnicos pertinentes à fotografia, passando necessariamente pelo repertório sociocultural do fotógrafo, neste caso, aluno egresso do curso Técnico em Processos Fotográficos.

Nas palavras de Cattony:

Quando a gente fala de narrativa e linguagem não dá necessariamente para você extirpar uma coisa da outra. Elas estão emaranhadas o tempo inteiro. Técnica todas (as fotos) têm. Os alunos têm essa história: ‘Olha esta foto como está ruim! O cara cortou a cabeça pela metade!’ Sim! E daí? Eles gostam de receita de bolo quando começam o processo. ‘Então, eu vou fazer um retrato. Tem enquadrar assim, tem que sobrar tanto em cima, não pode cortar articulação...’ Quem disse que não pode cortar articulação? Às vezes, o retrato cortou a cabeça da pessoa pela metade porque, naquele momento, a identidade daquela pessoa não fazia diferença; a discussão era outra. Ou então, ao invés de cortar a cabeça, se colocou [o fotografado] de uma maneira que a diferença de luz era tão grande que gerou uma silhueta, e a pessoa está subexposta. Se você pega uma pessoa leiga que olhe para isso, ela pode julgar como um erro. ‘Ah, não! A pessoa está subexposta! Não sabe usar luz em Fotografia!’ Não! Sabe usar! Sabe usar muito! Sabe usar tanto que consegue desconstruir para ter um discurso mais pertinente.

Castro complementa:

A técnica está sempre *em função* do discurso. Ela não existe como separação. Não dá para aprender técnica separadamente, num caminho único. Não é possível isso porque a partir do momento que você está produzindo, você está falando; você está tendo um discurso obrigatoriamente. Então, os caminhos desses alunos nunca são o processo de produzir sem pensar no que dizer. É um processo conjunto. É aprender *como* fazer e *o que* dizer, ao mesmo tempo.

Para dar sequência a esta pesquisa, pensou-se, inicialmente, em escolherem-se três fotos da exposição – sendo uma de cada subtema – e encaminhá-las para a análise de três profissionais da área de Fotografia. O objetivo do estudo seria identificar, sob diferentes pontos de vista, de que maneiras o repertório sociocultural do fotógrafo se refletiria na imagem produzida a partir do ato fotográfico.

No entanto, diante das falas dos professores-curadores e do exercício de reflexão que deu origem aos três subtemas, optou-se, ao final, por restringir à análise as fotos de um único grupo. Neste caso, o que expôs seus trabalhos na estação Pinheiros sob o título *Dentro*.

Cattony reforçou essa ideia ao dizer: “a proposta da exposição não era você ter uma leitura individual, era você ter uma leitura do coletivo. O desafio dos alunos era esse: fazer as imagens se conversarem. De alguma maneira, as pessoas têm que olhar e entender que tem um diálogo ali”. Castro completou:

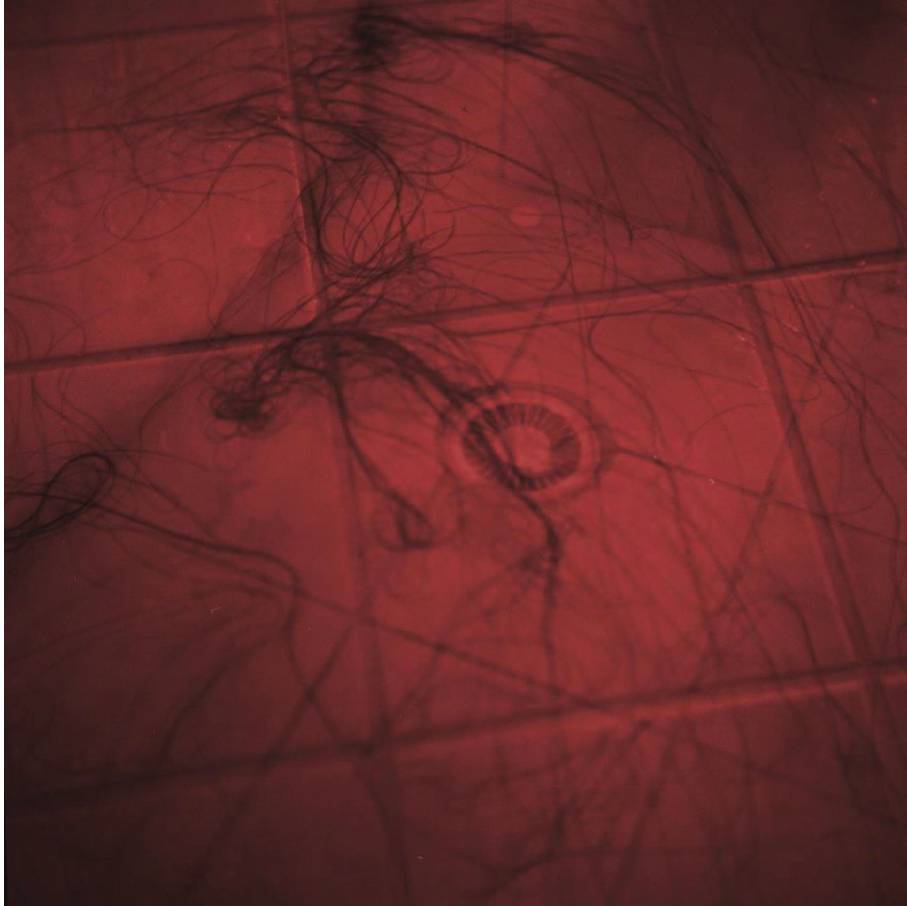
Como essas imagens não foram montadas para um projeto coletivo *a priori*, elas só têm força no conjunto. Separadamente, acho elas perdem demais. A foto do ralo, dentro daquele conjunto que você tem que entender de representação, de como as pessoas estão se vendo, se representando e fazendo um processo de entendimento pessoal, ela é muito pesada. Separadamente, é uma foto de um ralo. Já não consigo trazer essa carga semântica da pessoa.

O discurso vai ao encontro do que dissera um dos professores ouvidos na pesquisa-piloto realizada em maio de 2017, fruto do acompanhamento de aulas e incluída no Apêndice B.

Dessa forma, contataram-se os seis egressos da Turma 30 que expuseram seus trabalhos na estação Pinheiros a fim de se obterem as fotos selecionadas para a mostra, bem como as respectivas autorizações para o uso das mesmas neste estudo.

À exceção de uma aluna, o grupo aceitou participar da pesquisa e suas fotos seguem abaixo (Figuras 5 a 9).

Figura 5: Foto 1



Fonte: Alessandra Murayama (2017)

Figura 6: Foto 2



Fonte: Raiza Quadros (2017)

Figura 7: Foto 3



Fonte: Lucas Quadros (2017)

Figura 8: Foto 4



Fonte: Magaly Negrisoni (2017)

Figura 9: Foto 5



Fonte: Aline Rios (2017)

Em posse das imagens, partiu-se para o passo seguinte, qual seja, as entrevistas com três profissionais da área de Fotografia que abarcassem três visões distintas sobre a expressão do repertório sociocultural no ato fotográfico. A conversa com um professor universitário traria a perspectiva acadêmica. Um fotógrafo expositor contribuiria com seu olhar artístico sobre o tema e, por fim, alguém com experiência na área de Publicidade sugeriria um viés mercadológico à análise das fotos. Dessa forma, a partir de referentes referenciais, manifestar-se-ia ainda o caráter polissêmico das imagens:

A liberdade interpretativa do(a) leitor(a) depende do número e da identidade de seus léxicos. O ato de ler um texto ou uma imagem é, pois, um processo interpretativo. O sentido é gerado na interação do leitor com o material. O sentido que o leitor vai dar irá variar de acordo com os conhecimentos a ele(a) acessíveis, através da experiência e da proeminência cultural. Algumas leituras podem ser bastante universais dentro de uma cultura; outras serão mais idiossincráticas (BAUER; GASKELL, 2014, p. 324).

Após os aceites, enviou-se antecipadamente aos entrevistados um arquivo contendo uma breve descrição da exposição, os textos curatoriais acompanhados de suas

respectivas fotos em miniatura e as cinco imagens ampliadas de *Dentro* cujo uso fora autorizado pelos alunos.

Em um primeiro momento, poder-se-ia equivocadamente pensar que o contato visual antecipado entre leitor e imagem bloquearia a espontaneidade da recepção da obra, mas como salienta Joly (2012), o hábito da análise não prescinde do prazer estético:

Devemos nos lembrar que a análise continua sendo um trabalho que exige tempo e que não pode ser feito espontaneamente. Em compensação, sua prática pode, *a posteriori*, aumentar o prazer estético e comunicativo das obras, pois aguça o sentido da observação e o olhar, aumenta os conhecimentos e, desse modo, permite captar mais informações (no sentido amplo do termo) na recepção espontânea das obras (JOLY, 2012, p. 47).

Mantidos ocultos os nomes dos entrevistados, estes serão identificados como Fotógrafos 1, 2 e 3.

- O Fotógrafo 1 é artista visual e trabalha com fotografia, vídeo, escultura e instalação. Já realizou diversas exposições individuais e coletivas no Brasil e no exterior, tendo recebido vários prêmios de Fotografia e Arte.
- A Fotógrafa 2 é jornalista, mestre em Comunicação e Artes e doutora em Psicologia. Atualmente é professora e pesquisadora na área de Comunicação com ênfase em Fotojornalismo.
- O Fotógrafo 3 é arquiteto e trabalha no mercado publicitário desde a década de 80, atuando também como diretor de Fotografia em comerciais e curtas-metragens.

Todas as entrevistas foram consentidas (vide Anexo I), presenciais, gravadas em arquivos de áudio e obedeceram a um roteiro semiestruturado, deferido pelo Comitê de Ética, com sete questões abertas, conforme Apêndice C.

Reforça-se que os depoimentos foram transcritos integralmente e se encontram disponíveis no Apêndice D.

4.2 Resultados e interpretações

A primeira pergunta do questionário era “qual das fotos lhe chamou mais a atenção e por quê?” e já compelia o entrevistado a atribuir indiretamente uma importância maior ou menor do componente subjetivo na imagem, uma vez que não restringia suas preferências a aspectos técnicos ou não-técnicos.

Os Fotógrafos 1 e 2 foram categóricos ao responder que a Foto 1 lhes chamara mais a atenção dentro do conjunto. O Fotógrafo 1 justificou sua escolha pela composição da imagem.

Ela tem essa coisa meio estranha que é o cabelo. O cabelo é um troço estranho. É uma coisa do ser humano. Sempre que eu vejo assim eu lembro... Quando se abre uma tumba, você tem ali osso e cabelo. Cabelo é um troço que verme não come e, ao mesmo tempo, todo mundo tem. E aqui, voltando para foto, acho a composição dela interessante. A questão de linhas mais o vermelho que veio junto com esse cabelo, esse ralo... É muito cabelo para um banho só. Você vê que é um banho. De repente, é muito. Então, tem alguma coisa de absurdo na foto que realmente me interessa. Ela a princípio me parece ter uma originalidade maior para tratar do tema do que as outras.

Talvez pela formação artística, o Fotógrafo 1 tenha se apegado ao aspecto supostamente ilógico percebido na Foto 1 para destacá-la em meio ao conjunto. Deleuze e Guattari defendem a ideia de que um produto estético, cultural ou artístico – neste caso, a foto – ganha vida própria quando dotado de qualidades técnicas suficientes e de força expressiva incomum:

O artista cria blocos de perceptos e de afectos, mas a única lei da criação é que o composto deve ficar de pé sozinho. O mais difícil é que o artista o faça manter-se de pé sozinho. Para isso, é preciso, por vezes muita inverossimilhança geométrica, imperfeição física, anomalia orgânica, do ponto de vista de um modelo suposto, do ponto de vista das percepções e afecções vividas; mas esses sublimes erros acedem à necessidade da arte se são os meios interiores de manter de pé (ou sentado, ou deitado) (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 214).

A Fotógrafa 2 destacou a originalidade da Foto 1 para apoiar sua preferência.

Acho que a Foto 1 foge um pouco do clichê. É uma imagem que você não percebe imediatamente. Aqui [nas Fotos 2 e 5] eu percebo: ‘ah, tá, tudo bem... De novo, a pessoa olha da janela, a cabeça coberta...’ Já vi muitas fotos do mesmo tipo. Aqui você para para entender que são cabelos, que é um banheiro e que é uma coisa e tal. Ela prende muito mais a atenção. São imagens que necessitam muito mais de contemplação. As outras imagens, eu passo olhos, eu já vi, eu já sei do que elas estão falando. Essa imagem, eu olhei para ela várias vezes até entender do que estava se tratando. Parece uma imagem absolutamente simples, afinal todo mundo que lava o cabelo perde o cabelo no banheiro: quem tem curto, quem tem longo... Mas, ao mesmo tempo, ela pode ser uma imagem extremamente dramática. Pode ser desde a simplicidade do cotidiano, mas pode também ser uma cena de crime. Então, é uma imagem que te permite múltiplas leituras. E por te permitir múltiplas leituras, eu acho ela muito rica.

Vale lembrar que a questão da originalidade da foto foi abordada nesta pesquisa por meio de Bazin. O autor trata do conflito entre estilo e semelhança e da subversão radical

imposta à psicologia da imagem a partir do surgimento da fotografia. Para ele, a fotografia atende a necessidade do indivíduo de “substituir o objeto por algo melhor do que um decalque aproximado: o próprio objeto, porém liberado das contingências temporais” (BAZIN, 1991, p. 24). Aí estaria a magia da imagem, na possibilidade de engajamento com quem a contempla:

(...) somente a impassibilidade da objetiva, despojando o objeto de hábitos e preconceitos, de toda a ganga espiritual com que a minha percepção o revestia, poderia torná-lo virgem à minha atenção e, afinal, ao meu amor. Na fotografia, imagem natural de um mundo que não sabemos ou não podemos ver, a natureza, enfim, faz mais do que imitar a arte: ela imita o artista. E pode até mesmo ultrapassá-lo em criatividade (BAZIN, 1991, p. 24).

O Fotógrafo 1 atribuiu à escassez de repertório a falta de originalidade da Foto 5 ao tratar do tema da exposição.

De alguma forma, a Foto 5 trabalha mais com algum clichézinho. Essa questão do tampar a cabeça já é quase que a primeira... Você vê que é uma coisa que eu estou chamando de *superfície*: tratar do tema e enrolar a cabeça num pano e fazer um troço meio borrado.

Antagonicamente, se para os Fotógrafos 1 e 2 a Foto 5 foi pouco além do lugar-comum, para o Fotógrafo 3 foi exatamente esta imagem que se destacou positivamente no conjunto.

Acho que essa foto tem um clima mais etéreo, mais de sonho... Até pela própria técnica utilizada, que é um tempo longo de exposição, que deixa a imagem mais borrada. Então ela fica mais indefinida, ela se aproxima mais de uma pintura. O tom também meio rosado da foto traz um clima muito romântico para ela. Mas ao mesmo tempo você tem também uma ação, que é a de uma garota cobrindo a cabeça com um lençol, meio sufocada, meio escondendo... Ela traz uma certa inquietude nesse nível: ‘o que está acontecendo?’. Ela te propõe uma pergunta. Então acho ela mais instigante nesse sentido.

Diante das diferentes percepções dos entrevistados, exalta-se a relevância do repertório sociocultural do observador. Nesta pesquisa, as discrepâncias eram, de certa forma, esperadas, na medida em que se ouviram três profissionais de áreas distintas do ramo da Fotografia.

O elemento humano – todo ele ou partes de seu corpo – aparece quase sempre nas fotografias tiradas artisticamente pelo Fotógrafo 3, excetuando-se, neste caso, as imagens capturadas para fins publicitários. Era de se imaginar, portanto, que ele destacaria uma fotografia da exposição em que se percebesse a figura humana.

Talvez pela formação em Arquitetura, o Fotógrafo 3, em um primeiro momento, ao responder uma pergunta mais “aberta”, tenha justificado sua preferência articulando critérios técnicos e não-técnicos observados na imagem. Já os Fotógrafos 1 e 2 foram por outro caminho e concentraram seus argumentos em aspectos subjetivos.

Quando questionada a respeito dos elementos técnicos presentes na Foto 1, a Fotógrafa 2 ponderou:

Eu vejo técnica, óbvio... Enquanto as outras [fotos] têm muito mais uma preocupação com a técnica – são tecnicamente bem feitas todas, mas a preocupação é muito mais com a técnica fotográfica – essa daqui eu acho que está muito mais preocupada com o significado, com a emoção, com a intencionalidade. E até por isso ela é mais interessante. Eu acho que na Fotografia, técnica e linguagem andam de mãos dadas. Se eu não domino a técnica, eu não tenho linguagem. Se eu não tenho linguagem, eu também não domino a técnica. Agora, excesso de linguagem é prejudicial. Excesso de técnica também é. Você tem que ter um equilíbrio porque se não, você não tem uma fotografia, você tem um catálogo. A fotografia muito bem feita, que é o caso, por exemplo, dessa aqui [Foto 4]... Ela é muito bem feita, mas está me dizendo o quê? É uma imagem autoral? É uma imagem de publicidade? É uma imagem de moda? Onde ela se insere? Porque ela não consegue – no meu entender, outra pessoa vai fazer outra leitura – ela não conversa comigo. Eu vejo e falo assim: ‘Ah, tá. Ela botou a roupa íntima por cima do vestido’. E daí? Para quê? Qual o sentido que tem nisso? É uma provocação? Destoada assim não me provoca. Ela sozinha não me diz absolutamente nada. Essa imagem [Foto 1] já me instiga. Eu consigo viajar nela. Então, às vezes, eu acho que... Depende, claro. Se você está trabalhando com publicidade, talvez isso não seja muito possível para um catálogo... Mas, às vezes, eu acho que um pouco menos de técnica faz bem.

De fato, como observa a entrevistada, a fotografia desenvolve um percurso mediado por intervenções de ordem técnica e estética ou, ainda, como analisa Dubois, trata-se de um ato icônico cuja singularidade reside nas relações sígnicas estabelecidas entre o tempo e o espaço, o ser e o fazer, o real e o sujeito.

A foto não é apenas uma imagem (o produto de uma técnica e de uma ação, uma representação de papel em sua clausura de objeto finito), é também um *ato* icônico, uma imagem, se quisermos, mas *em trabalho*, algo que não é possível conceber fora de suas *circunstâncias*. A foto é uma *imagem-ato* que não se limita apenas ao gesto da *produção* (o gesto da tomada), mas que inclui o ato de sua *recepção* e de sua *contemplação*. Vê-se por aí o quanto esse meio mecânico implica a questão do *sujeito*, especialmente do sujeito *em processo* (DUBOIS, 2012, p. 15, itálicos no original).

Ao responder sobre a técnica utilizada na Foto 1, o Fotógrafo 1 levantou a questão do equipamento.

Eu acho que tecnicamente pode ter sido feita com um celular. O [formato] quadradinho me faz pensar isso. Não vi o arquivo. Não importa. Mas ela tem... Primeiro essa coisa do monocromo, ter uma cor só predominante. Isso eu acho legal. É uma coisa que eu uso muito. Essa artista deve ter dentro dela já essa questão, que é tão importante na Fotografia, que é trabalhar com a cor. Muita gente negligencia, acha que não é importante. É um negócio importantíssimo saber lidar com ela... Eu não me importo, para mim não faz a menor diferença se ela foi feita com celular ou se ela foi feita com uma... Sei lá. Que câmera é a top hoje? Eu fotografo demais com celular, uso técnicas do século XIX... Isso aqui é um cianótipo. Fotografo com 5D. É o que tiver na mão. Mas mesmo com celular, você consegue trabalhar cor, trabalhar composição. Então, não é porque você está com celular que você não vai fazer isso. Não importa. Em termos de equipamento, eu não sou nem um pouco purista.

Para o entrevistado, a qualidade da imagem independe do aparelho. O fotógrafo potencializa o uso do equipamento para atingir seu fim: o registro. O aparelho, por sua vez, é regido por programas cada vez mais complexos para que a “amálgama de dominações”, como denominou Flusser, não se esgote.

O *negrume* da caixa é o seu desafio, porque, embora o fotógrafo se perca na sua barriga negra, consegue, curiosamente, dominá-la. O aparelho funciona, efetiva e curiosamente, em função da intenção do fotógrafo. Isto porque o fotógrafo domina o *input* e o *output* da caixa: sabe com que “alimentá-la” e como fazer para que ela cuspa fotografias. Domina o aparelho sem, no entanto, saber o que se passa no interior da caixa. Pelo domínio do *input* e do *output*, o fotógrafo domina o aparelho, mas pela ignorância dos processos no interior da caixa, é por ela dominado (FLUSSER, 1998, p. 44).

As impressões sobre a Foto 4 também foram divergentes entre os entrevistados. Como já visto, a Fotógrafa 2 considerou-a uma boa imagem tecnicamente falando, porém destoante do conjunto.

Se eu editasse esse trabalho, eu tiraria essa [foto]. Quando você edita um trabalho, é como se você estivesse compondo uma música. Você tem que ter um certo ritmo. Então, aqui você tem um ritmo da própria temática, você tem um ritmo cromático – quase todas vão para a mesma tonalidade: desse violeta, do vermelho... Essa [Foto 4] aqui não conversa com nada, destoa. E não é *Dentro*. Eu editando, tiraria do contexto. E repito: estou falando no conjunto da obra, não que esta foto seja ruim, mas ela não faz parte aqui dentro como o fazem todas as outras. É uma outra linguagem, uma outra proposta, mas que não casa com o conjunto selecionado.

Trata-se de uma questão intrínseca à forma como a exposição fora organizada e, de antemão, apontada pelos curadores.

Cattony: (...) o exercício era esse, a dificuldade era essa: eles [os alunos] enxergarem o potencial não de uma única imagem, mas de um conjunto. Eles pegaram quatro ou cinco fotos deles mesmos e foram olhando junto com as fotos dos colegas e tentando entender se aquilo conversava ou não. As fotos

conversavam entre si porque era do projeto autoral deles, mas não necessariamente com as imagens dos colegas.

O próprio Cattony já imaginava que a Foto 4 se destacaria de alguma maneira.

Eu acho que, dependendo de quem olhar, elas [as fotos] vão conversar de uma maneira diferente. Eu acho que talvez, a que o público tenha, no geral... A que traga mais impacto talvez seja a do vestido [Foto 4]. Porque era uma aluna que estava falando de distúrbio alimentar. A ideia daquela imagem era *como ela é* – que é o vestido maior – e *como ela gostaria de ser* – que é o que ela colocou por cima, que é esse eixo que fala dessa questão da imagem e o quanto a imagem é importante na sociedade. Eu acho que para um público leigo em Fotografia, talvez essa seja a imagem mais fácil de entender porque ela tem um pouco da linguagem publicitária, que é uma linguagem que todo mundo tem acesso no dia-a-dia. As outras têm uma carga subjetiva maior. Ela se comunica mais fácil, mas as outras incomodam mais quando você olha o tema.

Ainda sobre a Foto 4, o Fotógrafo 1 reconheceu que a mesma não trabalhou com a contextualização do objeto. “É uma foto mais de estúdio. Você vê que ela já não trabalha com ambiente. Ela quer o objeto separado mesmo.”

E foi exatamente por este motivo que a imagem lhe chamou a atenção positivamente.

Ela tem uma coisa que me interessa, que já é uma vontade do autor ou da autora de construir alguma coisa. Eu gosto da fotografia que é flagrada, que é dirigida... Mas eu gosto da fotografia de algo que é feito *para* a câmera. Eu tenho alguns trabalhos que vão um pouco nessa linha, em que você já entra em outras questões, que são as questões da escultura, da performance... Não tenho informação aqui, não sei de quem é essa roupa, se é da própria artista, autora, fotógrafa ou se é de alguém... Não sei que contexto isso tem, mas o fato de ela ter pegado isso e manipulado e montado para a câmera, eu acho legal. Já é uma ousadia maior. Já é uma vontade de se aprofundar numa questão. Acho isso mais interessante.

Na segunda parte das entrevistas, discutiu-se a importância do repertório sociocultural na atividade do fotógrafo e como desenvolvê-lo em um curso técnico de Fotografia. Para o Fotógrafo 1, é a partir do repertório que o trabalho ganha densidade. “Sem isso, fica ali na superfície, fica ralo, fica raso”. E deu como exemplo a atuação de profissionais que cobrem apresentações de show ou teatro – um trabalho “mais técnico” nas palavras dele, mas que se diferencia pelo repertório.

É a fotografia mais aplicada que existe. A cena está lá. Não foi você que fez o figurino, não foi você que fez a luz, o teatro... É registro, quase sempre puro registro. Mesmo assim, você precisa entender de teatro um pouco, entender de luz, precisa entender a História do Teatro. O cara é um fotógrafo de show, mas o negócio dele é Música? Cola em uma banda, cola em um artista... Você vê

os caras que acompanharam os Rolling Stones na década de 70, o que que aquelas fotos viraram? Um negócio importantíssimo. Faz parte da História da Cultura, história de bastidor, isso tudo é repertório. Então, não acredito de forma alguma que possa ter um fotógrafo ou alguém que trabalhe com Fotografia que seja bom e que não tenha isso. Não tem como. Eu frequento rodinhas de fotógrafos, fotógrafas e às vezes saio com preguiça quando o papo é só equipamento, por exemplo, quando o papo é só megapixels. Eu acho aquilo de uma pobreza... Gente, ok, dá dinheiro e tal, os caras são ricos, vão para Nova York, compram equipamento lá, mas e a substância? E a densidade? Ai você vê que não tem. Só fica ali, no equipamento.

De fato, entende-se que a Educação Profissional e Tecnológica não deve basear-se na mera instrumentalização dos conteúdos. Deve, sim, voltar-se para a interpretação e transformação da realidade. Seus conteúdos não devem ser vistos como objetos neutros, estáticos e estáveis, mas como realidades social e historicamente construídas cotidianamente, por meio dos intercâmbios que ocorrem ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

No documento *Referenciais para a Educação Profissional do Senac*, de 2004, já citado anteriormente nesta pesquisa, a instituição aponta para os riscos da instrumentalização do ensino técnico.

Em primeiro lugar, é fundamental entender que os conteúdos de ensino são meios e não finalidade da aprendizagem. Deve-se também evitar limitar o saber ao desempenho específico de tarefas, à aplicação instrumental dos conteúdos, empobrecendo a formação e reduzindo-a a um mero saber fazer. É necessário ainda adotar metodologias que permitam a simulação ou realização de situações concretas de trabalho, propiciando a integração dos conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio mais complexos (SENAC, 2004, p. 39).

Ainda sobre o repertório sociocultural e sua influência nas escolhas do fotógrafo, o Fotógrafo 3 ressaltou.

O repertório de qualquer natureza vai se refletir diretamente na escolha do objeto, na forma de fotografar esse objeto e como você vai traduzir a sua visão para foto. Não adianta... Eu estou vendo a coisa de um jeito; você vê a mesma coisa de outro jeito. Como é que a sua fotografia vai ser diferente da minha, fotografando uma mesma cena? Pelo meu repertório, pela minha escolha. Por isso eu sempre falo, contrariando os antigos da Fotografia que falam que ‘a fotografia é um instrumento da verdade’. Eu acho que a Fotografia é um instrumento da mentira porque vai contar a tua verdade ou a minha verdade.

A fala do entrevistado vai ao encontro do que defendera Joly (2012, p. 128) ao apontar que o ato fotográfico envolve uma série de escolhas e manipulações feitas além do registro: a escolha do tema, do filme, do foco, do tempo de exposição, da abertura do

diafragma, etc. Todas elas são a prova de que se constrói uma fotografia e, portanto, sua significação.

Mas se a existência do que está na fotografia é inegável, seu sentido é construído de maneira totalmente convencional e cultural a partir da combinação de todos estes parâmetros. A ideia remete a Dubois (2012), que, ao expor os limites na noção de índice fotográfico, pondera que, se uma foto pode ser considerada uma prova de existência, nem por isso pode ser considerada uma prova de sentido:

Quando determinada fotografia oferece a nossos olhos interrogadores a visão de determinada personagem, por exemplo, um homem de uniforme ao lado de um cavalo arreado, só temos certeza de uma coisa: esse homem, esse cavalo, esse arreo existiram, estiveram efetivamente ali, um dia, naquela posição. Mas é tudo o que a foto nos diz. Nada sabemos sobre a significação (geral ou particular) que se deve atribuir a essa existência (DUBOIS, 2012, p. 84).

Em outros termos, o repertório sociocultural do fotógrafo desperta seu olhar para a imagem. Munido da técnica necessária, ele, então, realiza o registro, em uma conjunção entre método e linguagem evidenciada na declaração da Fotografia 2.

Vamos pegar um tema: ‘trabalhadores’, um tema qualquer. Três, quatro fotógrafos que tenham trabalhado com esse tema. Será que eles trabalharam todos iguais? Qual a especificidade de cada um? Qual era a intenção de cada um ao fotografar um trabalhador? Era ser crítico? Era simplesmente registrar? Era ser a favor? Era de exaltação? Era de repúdio? Isso está no seu **olhar**. E isso se resolve como? Com **técnica**. Então, técnica e saber humanístico ou conhecimento da linguagem fotográfica estão imbricados um no outro. Eu não consigo separá-los (negritos nossos).

Na prática, para a Fotografia 2, o desenvolvimento do repertório sociocultural em um curso técnico de Fotografia deveria passar pela releitura do papel da Educação Profissional e Tecnológica.

Hoje em dia, eu não preciso de um curso técnico. A câmera faz sozinha. Eu preciso aprender a *dominar* essa técnica, e essa técnica eu vou dominá-la com a linguagem. Quando Vilém Flusser diz que a gente é *funcionário* do aparelho é porque a gente é *limitado* pelo aparelho. Então, se eu não tenho uma câmera, por exemplo, que me permita trabalhar com ela no manual, eu só vou fazer o que o programador da câmera definiu que eu vou fazer. Então, para que que eu preciso de um curso técnico? Eu preciso de um curso técnico que é justamente para quebrar essas regras e me apropriar desse equipamento. Eu sempre brinquei com meus alunos dizendo: ‘eu sei ler e escrever, mas não sou Machado de Assis’ e eu acho que a mesma coisa se dá com a técnica. Eu aprendi a ler e escrever, eu sei a técnica de ler e escrever, mas isso não fez de mim uma escritora. Eu preciso de além disso. Então, a técnica hoje em dia não é para aprender a apertar o botão. A técnica hoje em dia é para eu *quebrar* as regras porque as regras já vêm prontas para mim. Então eu acho que tem que

se repensar hoje que curso técnico que eu vou dar. Porque é um curso não de ensinar a regra, mas um curso de quebrar a regra. É um curso do erro, não do acerto. Claro que você tem que aprender a regra, óbvio... Se não, como é que você vai quebrar? Não é que você vai chegar lá e quebrar. Aí é erro, não é consciência. Mas o que vai salvar qualquer curso técnico é o seu pensar, como tudo na vida. É isso que vai fazer a diferença hoje – e cada vez mais com essa inteligência artificial, [com] esses robôs que fazem tudo – entre quem aperta o botão e quem é o fotógrafo.

Esta pesquisa já se deteve sobre o desafio colocado à formação profissional diante do avanço das novas tecnologias. Como visto, para Freire (2012), restringe-se o potencial da EPT e de seu papel estratégico em termos sociopolíticos, o que, no limite, pode subjugar o progresso humano ao progresso tecnológico e econômico.

Uma cultura que tem a tecnologia como um de seus pilares, isto é, uma tecnocultura, requer cada vez mais uma formação abrangente do graduado em tecnologia, incorporando esta habilidade em lidar com o virtual via intuição, o que envolve o desenvolvimento do lado afecto-perceptivo em sua formação. É o que Bergson, por exemplo, propunha quando dizia ser melhor subordinar a inteligência à intuição, esta vindo primeiro, como método de criação (FREIRE, 2012, p. 107).

O Fotógrafo 3 também pôs em xeque o papel isolado da técnica nos dias atuais.

Hoje a técnica ficou muito em segundo plano com a digitalização da imagem. Você pode fotografar e corrigir depois. Mas se você tem o conhecimento da técnica da Fotografia pura, você trabalha na pós-produção, no Photoshop com uma facilidade tremenda e fotografa com muito mais facilidade porque você está entendendo o que está fazendo... Estou misturando um pouco a formação do fotógrafo artística, técnica e social mesmo porque está tudo junto. Você não pode separar uma coisa da outra.

Ele acredita que o contato com noções de História da Arte e da Fotografia pode ajudar no incremento do repertório sociocultural do aluno.

Tem que dar vivência para as pessoas, para os alunos, aumentando a profusão de imagens de que ele tem conhecimento, fazendo a análise das imagens, contextualizando o momento da fotografia, como foi fotografado, em que situação, quem fotografou, entender qual é o assunto daquela imagem. Porque eu posso ter uma imagem hoje que foi tirada 50 anos atrás e ter uma interpretação totalmente errada dela porque o contexto era totalmente outro, assim como qualquer obra de arte, assim como qualquer evento histórico. E também a gente não precisa ir para a Arte para isso. A gente tem que ter noção da História, tem que ter noção de Arte, tem que ter conhecimento, desde os primórdios da Fotografia, já que a gente está falando de Fotografia. Mas quanto mais repertório a gente der, mais vai ser possível que a pessoa use esse repertório em benefício próprio para construir sua própria imagem, sem que caia na eterna citação que a gente tem hoje: ‘Ah! Vou fazer uma foto igual a do cara!’. Você até pode começar assim, mas como inspiração, como fonte de pesquisa, mas o ideal é que você busque seu caminho próprio.

Freire (2015) debruçou-se a respeito da importância de disciplinas elencadas no grupo de Ciências Humanas nos cursos técnicos e tecnológicos. Sobre uma experiência que envolveu a exibição de um filme “complexo” a alunos do curso Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, o autor afirmou:

(Trata-se) de promover a experiência estética, de incentivar o deslocamento de percepção sobre as imagens que nos rodeiam, de proporcionar o contato com obras que ajudarão a desenvolver a intuição, a sensibilidade, solicitadas no plano pedagógico (FREIRE, 2015, p. 36).

A Fotógrafa 2 também defendeu o ensino de História da Fotografia como forma de ampliar o repertório do discente.

Nós não precisamos ter altas viagens filosóficas, se não é isso que as pessoas procuram num curso técnico. Mas você pode ter, sim, História da Fotografia. E, em História da Fotografia, você tem História das Linguagens. Então, entender que a intencionalidade está no olho do fotógrafo, está no olho do autor. A técnica é a ferramenta que vai lhe permitir dominar a câmera para que ele possa fazer exatamente o que ele quer. Com a inteligência artificial e com essas câmeras cada vez mais potentes, inclusive dos celulares, qual vai ser o lugar da técnica, já que o programa ensina tudo ou faz tudo? Eu não preciso mais fazer nada. Qual é a importância do ensino técnico? Eu dominar esse aparelho e fazer com o meu equipamento exatamente aquilo que eu estou pensando em fazer. Para eu alcançar isso: História da Fotografia, Cinema, Literatura... Acho que tudo acaba fazendo parte desse seu repertório, vem com você. ‘Eu domino a técnica, mas eu não tenho nada para dizer. Será que a minha foto vai ficar legal?’ Acho que não. Por isso que eu falo, às vezes, uma foto não muito técnica é muito boa. Porque a emoção, o repertório, o seu olhar significam muito. Assim como se aprende técnica, se aprende a enxergar, se aprende a ver. Então eu acho que História da Fotografia é fundamental porque você já passa por várias linguagens, várias expressões.

A professora concluiu seu discurso reconhecendo a importância do saber acumulado a partir das experiências de vida de cada um dos sujeitos.

[A ampliação do repertório] também depende de cada um. Se o cara gosta de Literatura, se o cara gosta de Cinema, de Antropologia, de Sociologia, de Religião, não importa. E às vezes não é nem o saber teórico, universitário. Às vezes, é o teu saber de vida mesmo. É o teu repertório pessoal, de onde você veio, o que você comeu, o que você bebeu, a história que você ouviu seus avós contarem, sei lá que ideias você tem na cabeça. Isso tem que estar na tua fotografia porque isso constitui você.

A entrevistada faz clara alusão ao conhecimento tácito assimilado ao longo da vida do aluno e do qual emerge o repertório sociocultural quando associado ao conhecimento explícito. Fischer e Franzoi (2009) já destacaram a necessidade de se inserir

essa vivência do discente entre os saberes a serem sistematizados e problematizados. Há que se superar a degradada relação dialógica entre o polo da experiência – à espera de conceitualização – e o polo dos conceitos:

Espera-se do educador um domínio relativo do conhecimento sistematizado, e, ao mesmo tempo, uma capacidade ética, política e pedagógica para escutar, incorporar e dialogar sobre questões, vivências e conhecimentos já presentes naqueles em condição de educandos. *Educando-educador e educador-educando* constroem o tensionado diálogo entre mundo dos conceitos e mundo das vivências (FISCHER; FRANZOI, 2009, p. 46, itálicos no original).

O Fotógrafo 1 também reforça a importância do conhecimento obtido além dos muros das instituições de ensino para que não se incorra no erro de se tornar um “peão da fotografia”.

Isso não se adquire só na universidade, não adquire só estudando. Você adquire viajando, vivendo, passando aperto, entrando em roubada, saindo de roubada. A gente sempre começa de algum lugar, meio sem isso. Isso também não pode ser um empecilho. Você não pode ficar esperando fazer 30 anos para ter um repertório, para você começar a fotografar. Comece lá com seus 16, 18 e a coisa vai vindo junto. Tem que ter complementos, tem que ter substância. O fotógrafo bom, seja em que área for, ele tem essa formação muito ampla. Eu acho que o aluno tem que se questionar ali, dentro dele: ‘o que ele vai fazer com uma câmera só?’. Ele tem que ter uma questão para trabalhar. Todo mundo tem que ter. A não ser que ele queira ser, vamos dizer assim, um ‘peão’ da Fotografia.

A metáfora usada pelo entrevistado ao chamar de “peão da Fotografia” aquele que detém o conhecimento técnico fotográfico sem, no entanto, preocupar-se com a expressão de um repertório sociocultural traduz de forma pontual a discussão central desta pesquisa.

As imagens produzidas pelos alunos do Senac e selecionadas para serem objetos de estudo deste trabalho são produtos de um processo iniciado antes mesmo de fevereiro de 2016, quando tiveram início as aulas da Turma 30.

O desenvolvimento do repertório sociocultural – e sua ampliação ao longo da trajetória do aluno – realiza-se dentro e fora da escola. Combinado à educação formal, seja esta propedêutica ou profissional e tecnológica, norteia a formação integral do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar de que maneiras a formação humanística se articula à formação técnica e, sobretudo, ressaltar o desejável e necessário equilíbrio entre os dois campos do conhecimento no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, estruturou-se o conceito de repertório sociocultural e sua importância dentro de um curso técnico. Partiu-se da análise do ato fotográfico, desde a intenção do fotógrafo em registrar o objeto até a revelação da imagem, passando pelas impressões do observador, para destacar os aspectos subjetivos que permeiam todo o processo.

Em síntese, pode-se considerar repertório sociocultural como sendo o resultado da combinação das experiências individual e coletiva do sujeito e que lhe possibilita articular os conhecimentos tácitos e explícitos. Produto do acoplamento de dimensões concebidas como opostas, separadas, hierarquizadas, como a técnica e a estética, o homem e a máquina, o repertório sociocultural apresenta-se, afinal, como mediador dessas relações.

Estudiosos da Educação Profissional e Tecnológica, como Maria Ciavatta, Lucília Machado e Emerson Freire, ressaltaram a relevância do desenvolvimento desse repertório na formação integral do indivíduo, do conhecimento que existe além da técnica e que, por vezes, é relegado a um segundo plano em detrimento do método. Tentou-se demonstrar aqui que a oposição entre o *saber fazer* e o *saber ser* é infrutífera e reforça o caráter dual da educação no país.

A partir de uma exposição organizada com imagens produzidas por egressos do curso Técnico em Processos Fotográficos oferecido pelo Senac São Paulo, fez-se uma pesquisa de campo, que envolveu também três profissionais da área. Pretendia-se, inicialmente, obter três visões distintas das fotografias expostas: artística, acadêmica e comercial. Imaginava-se que o ramo de atuação pudesse interferir de modo significativo na fala do entrevistado. No entanto, tal divisão mostrou-se improficua, uma vez que os três fotógrafos ouvidos evidenciaram equanimemente a íntima relação que existe entre a qualidade da imagem e o repertório sociocultural de seu autor. De alguma forma, percebeu-se, nas respostas, a influência do repertório próprio de cada um dos entrevistados, porém as diferenças em seus depoimentos não estiveram necessariamente relacionadas aos seus campos de atuação.

Eis um dos desdobramentos viáveis desta pesquisa: aprofundar-se no estudo dos aspectos subjetivos da imagem considerando a experiência do observador. Vislumbra-se,

também, a possibilidade de analisar o repertório sociocultural presente em imagens que são produtos de outros aparelhos técnicos, como por exemplo, o vídeo.

No campo de estudos sobre Educação Profissional e Tecnológica, no que tange à pesquisa em Fotografia, sugere-se comparar os percursos formativos dos egressos dos cursos técnicos, tecnológicos e, ainda, de bacharelado. Apesar das diferenças quanto à duração dos cursos, imagina-se que em todos os casos seja dada alguma importância ao desenvolvimento do repertório sociocultural do aluno – uma preocupação que deve ser basilar, conforme se procurou demonstrar neste trabalho.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, José Clovis de. Educação tecnicista versus formação humana: os ciclos de formação e o desafio da aprendizagem para todos. **Revista Competência**, v. 2, n. 2, Porto Alegre, 2009. p. 11-35.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BAZIN, André. Ontologia da Imagem Fotográfica. In **O cinema**. Ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 19-26
- BENJAMIN, Walter. A imagem de Proust. In **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012a. p. 37-50.
- _____. A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica. In **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012b. p. 179-212.
- _____. Pequena história da fotografia. In **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012c, p. 97-115.
- BONFIGLIOLI, Cristina Pontes. Fotografia, gesto e encontro estético: a Spiral Jetty pelo olhar de seus visitantes. **Revista Eco Pós**. v. 18, n. 1, 2015.
- BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional – LDB. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 05 de novembro de 2015.
- _____. **Parecer nº 16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional Nível Técnico**. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2017.
- BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, L. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, 1996.

BRYAN, Newton Antonio Paciulli. **Educação, Processo de Trabalho e Desenvolvimento Econômico**. Campinas: Alínea, 2008.

CARTIER-BRESSON, Henri. O instante decisivo. In **O imaginário segundo a natureza**. Barcelona: Gustavo Gili, 2004, p. 15-31.

CASTIONI, Remi. **Educação no Mundo do Trabalho: qualificação e competência**. São Paulo: Francis, 2010.

CATTONY, Pedro. **Resistance Photo by Pedro Cattony** – National Geographic Your Shot. Disponível em <<http://yourshot.nationalgeographic.com/photos/8123122/>>. Acesso em: 28 de junho de 2016b.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

_____ ; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17. n. 49. jan-abr. 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. **Proust e os signos**. Trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DEL LAMA, Fernando Araújo. Da “memória involuntária” à “incompatibilidade consciência-memória”: aproximações benjaminianas entre Proust e Freud. **Revista Filogênese**. v. 5. p. 16-31. Marília. 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 7 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2012.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 2012.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Formação Humana e educação profissional: diálogos possíveis. **Educação Sociedade & Culturas**, n. 29, p. 35-51, 2009.

FLUSSER, Vilém. **Ensaio sobre a Fotografia – Para uma filosofia da técnica**. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 1998.

FREIRE, Emerson. Tecnólogo e Mercado: uma relação a ser revisitada. In **Educação tecnológica: reflexões, teorias e práticas**. Ivanete Bellucci Almeida; Sueli Soares dos Santos Batista (orgs.). Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

_____. Discussões sobre Sociedade, Tecnologia e Cultura: o cinema na sala de aula. In **Educação profissional e tecnológica: perspectivas e experiências**. Sueli Soares dos Santos Batista; Emerson Freire (orgs.). Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. **Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil: polivalência ou politecnia?**. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009, 216p.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Pedagogia de Projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**. v. 2, n. 8. Belo Horizonte: Dimensão, mar./abr. 1996.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Pro-posições**. Campinas: Unicamp, 2002.

_____. O Profissional Tecnólogo e sua Formação. In **Trabalho, Educação e Formação Profissional: perspectivas do capitalismo global**. Maria Sylvia Simões Bueno; Giovanni Alves (Orgs.). Campinas: Autores Associados, 2008 (no prelo).

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**. As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e TADEU, Tomaz. (orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite e SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20. n. 63. out-dez. 2015.

OLIVEIRA, Laís Ferreira. **O que nos lembra, o que é lembrado: memória e imagem em “Já visto, jamais visto”**. Anais do II Interprogramas – XV Secomunica. Universidade Católica de Brasília. Brasília, DF, p. 70-81, set. 2016.

OLIVEIRA, Sílvia Andreia Zanelato de Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, Passo Fundo, p. 155-167, jul-dez. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROGGERO, Rosemary. Breve Reflexão sobre as relações entre novas demandas de qualificação e formação profissional no movimento do capitalismo contemporâneo. In **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, maio/ago. 2000. p. 62.

SALGADO, Sebastião. “Sebastião Salgado: ‘Não sei o que é Instagram’”. **Época**, São Paulo, 30 de maio de 2013. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/cultura/noticia/2013/05/sebastiao-salgado-nao-sei-o-que-e-instagram.html>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2017.

SENAC 60 ANOS. Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

SENAC – SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL. DN. **Referenciais para a educação profissional do Senac**. Maria Helena Barreto Gonçalves; Joana Botini; Beatriz Arruda de Araújo Pinheiro et al. Rio de Janeiro: SENAC/DFP/DI, 2004.

_____. **Plano de Curso** – Habilitação Técnica de Nível Médio em Processos Fotográficos. São Paulo, 2010.

_____. **Plano de Orientação para a Oferta** – Curso Técnico em Processos Fotográficos. São Paulo, 2012a.

_____. **Proposta Pedagógica [Revitalização 2005]**. São Paulo: Departamento Regional, 2012b.

_____. **Relatório Geral, 2014**. Rio de Janeiro, 2015.

SILVEIRA, Fabrício. **Uma cidade em quadro clínico**. Aproximações teórico-metodológicas em torno da noção de inconsciente ótico. Revista Fronteiras – estudos midiáticos: UNISINOS VIII(1): 62-73, janeiro/abril, 2006.

WEINBERG, Pedro Daniel. Educação Profissional: rompendo certezas, correndo fronteiras. In **Boletim Técnico do Senac**, v. 40, n. 2, p. 6-29, maio/ago 2014.

APÊNDICE A – Entrevista com Pedro Cattony (2016)

Pesquisadora: Por que você escolheu viajar para o Vietnã para fazer seu trabalho fotográfico?

Cattony: Sou biólogo com mestrado em Genética, mais voltado para conservação. Sempre trouxe isso com muita força nas minhas narrativas, tanto escritas quanto visuais. Faz 10 anos que eu trabalho com Fotografia profissionalmente e é bem curioso porque, no começo da minha carreira, eu costumava dizer que as imagens eram complementos do texto porque eu não tinha fluência em narrativa visual. É um processo que leva tempo. Você precisa adquirir repertório, você precisa se envolver com esses estudos todos.

Hoje é muito engraçado, é bacana porque acho que a situação se inverteu porque quando estou mais focado nas questões de antropologia visual, o texto é um complemento da imagem. Mas sempre tive esse viés de conservação, de discutir sustentabilidade e, em 2012, uma das viagens que foi um divisor de vida para mim foi uma viagem na qual eu passei quase três meses vivendo na Índia.

Quando fui para lá, fui com a cabeça aberta para ver o que acontecia, mas obviamente eu tinha um certo viés, tentando entender como que, ao mesmo tempo em que a Índia, um país predominantemente hindu, que é uma religião que abraça muito o natural... Tem o *ganesha*, tem a questão dos animais que eram meios de transporte para outras divindades, a vaca, que era do *krishna*. Isso tudo... Ao mesmo tempo em que o hinduísmo tem essa relação com o natural, como é que a Índia podia ser tão degradada ambientalmente falando? Eu tinha muito esse questionamento quando eu fui para lá.

Não foi uma surpresa, mas ver aquilo mexeu muito comigo. Entender o quanto as cadeias produtivas e as relações de consumo do Ocidente tinham muito mais parte nessa história do que de fato questões sociais da Índia naquele momento... [Questões] Socioculturais que se estabeleceram no país.

E isso começou a me agredir muito lá.

O auge da agressão para mim foi quando eu estava no Himalaia conversando com um monge e ele me contando a história dele toda, de como ele e mais outras pessoas tinham fugido do Tibete por causa da ocupação chinesa. Quando ele começou a descrever os mecanismos pelos quais a China ocupou o Tibete com o objetivo muito claro de romper tradições culturais e homogeneizar a cultura do país, eles começaram a levar muitos colonos chineses para lá, destruir monastérios, fazer cirurgias para esterilizar as mulheres depois

dos partos, enfim... Imediatamente quando essa fala veio, eu já comecei a *linkar* os pontos de como a economia tem sido gerida no planeta, de como os países todos estão comprometidos de alguma maneira com a economia chinesa e isso acabou criando uma bolha em torno da China. Ela não é questionada em relação a esses aspectos. E o Tibete seria uma causa praticamente perdida se não fosse a atuação do Dalai Lama tentando trazer isso à tona o tempo todo.

Nesse momento, a cadeia produtiva ficou muito viva para mim, os impactos todos que são gerados. Eu tinha um viés muito ambiental e, na Índia, não tem como não olhar para o social junto.

A partir dessa experiência, decidi continuar explorando o sul da Ásia e sudoeste asiático.

É uma experiência muito agressiva quando você vai [fotografar] com essa consciência e de fato começa a enxergar como as coisas são. Não tem mais aquele olhar de turista. Quando voltei para Ásia e fui para o sudoeste asiático, eu já fui com esse olhar de entender, de procurar mesmo onde é que estavam essas feridas da interferência ocidental naquela região especificamente.

Então, fui procurando feridas da Guerra do Vietnã, fui procurando feridas do colonialismo francês, fui com essa pegada. E eu me deparei com uma geração de pessoas novas que começaram – por causa desse ciclo, enfim, que a gente entra, esse turbilhão de consumismo – essa geração já imersa nisso e esquecendo o que era deles (sic).

Pesquisadora: E como se deu a foto Resistência? Você já tinha a ideia na cabeça?

Cattony: Essa foto aconteceu de uma maneira inusitada. Eu estava em uma cidade que tinha uma tradição turística muito grande. Então, ficava muito mais óbvia a relação de perda porque, em contato com turistas o tempo inteiro e vendo a coisa do consumismo desenfreado, eles começam a fazer as mesmas coisas. E foi nessa cidade, com essa interferência toda – porque ela é superdirecionada para o público ocidental, inclusive –, que eu me deparei com a cena dos dois senhores jogando jogo de tabuleiro chinês.

Naquele momento, foi um símbolo de resistência para mim porque eles estavam completamente alheios de tudo o que estava acontecendo no entorno. Todo aquele frenesi de compras e de consumo não fazia parte da realidade deles naquele instante em que eu os encontrei... E são dois senhores. Essa divisão ficou muito clara para mim: o quanto os mais velhos têm essa preocupação [de manter essas tradições] e os mais novos, não.

Pesquisadora: Qual é a importância do repertório sociocultural do fotógrafo?

Cattony: A fotografia também é narrativa; é narrativa visual. E, como em qualquer narrativa, o desenvolvimento de olhar crítico é muito importante. Principalmente, hoje, que a fotografia é tão popularizada por conta dos celulares, que todos têm câmera agora, todos têm aplicativos com filtros para você fazer ajustes predefinidos. Hoje a gente tem esse perigo da foto pela foto, que não diz nada. O repertório entra na formação desse olhar crítico para a gente ter uma narrativa consistente, visualmente também. A narrativa não é exclusiva da língua escrita.

Pesquisadora: Como o Senac trabalha essa questão no curso Técnico em Processos Fotográficos?

Cattony: O Senac começou um movimento muito interessante dentro do próprio curso de Fotografia. Aí eu tive chance de, junto com mais dois professores, o Dayan, o Luciano e, depois, a Flávia e o Marcos entraram – que foi num processo de entender qual era a filosofia pregada pelo José Pacheco, que tem a *escola da ponte* lá em Portugal. Ele trabalha muito a questão da autonomia. Inclusive para desenvolver o olhar crítico, autonomia é fundamental. E como que a gente podia começar a estimular esse desenvolvimento de autonomia nos alunos, tirar eles da postura passiva que geralmente as escolas costumam ter, infelizmente. Só que esse processo todo exigiu muito alinhamento dos professores. No curso de Fotografia, surgem as reuniões dos professores, um período dedicado só a esse alinhamento pedagógico para dividir experiências, para falar de abordagens, de abordagens inclusive construídas com os alunos. Porque é muito legal porque, a partir do momento que a gente começa a enxergar a importância da autonomia e o aluno passa a ser ativo no processo dele, quem desenvolve as abordagens são os alunos. Eles não sabem que eles estão fazendo isso, mas eles estão nos guiando e nos mostrando qual é a relação que eles têm com o próprio ensino-aprendizagem deles e quais caminhos que nós devemos tomar a partir disso para que aquilo faça sentido para eles. Nesse espaço de alinhamento, a multiplicação dos repertórios é incrível. Porque deixou de ser o meu repertório como biólogo e veio o repertório do Dayan como filósofo de Fotografia porque ele é formado em Fotografia, inclusive pelo Senac. Ele é graduado em Fotografia com mestrado pela Unicamp em Artes Visuais. Então, houve essa soma de repertórios, e são doze professores no grupo de Fotografia. Eu percebi esse *boom* em fluência em narrativa

visual em mim no período que estou no Senac por conta dessas trocas que são muito intensas.

Pesquisadora: E você sente essa melhora nos alunos também?

Cattony: Sim, porque a gente faz essa construção de repertório coletivamente com eles também. Nas aulas de orientação de projetos, as conversas não são privadas, no sentido aluno-professor. Elas são com a sala. A sala está o tempo inteiro colocando o repertório deles. Isso é um mapeamento muito interessante para o professor porque a gente sabe de onde a gente vai começar a construir.

APÊNDICE B – Pesquisa piloto (2017)

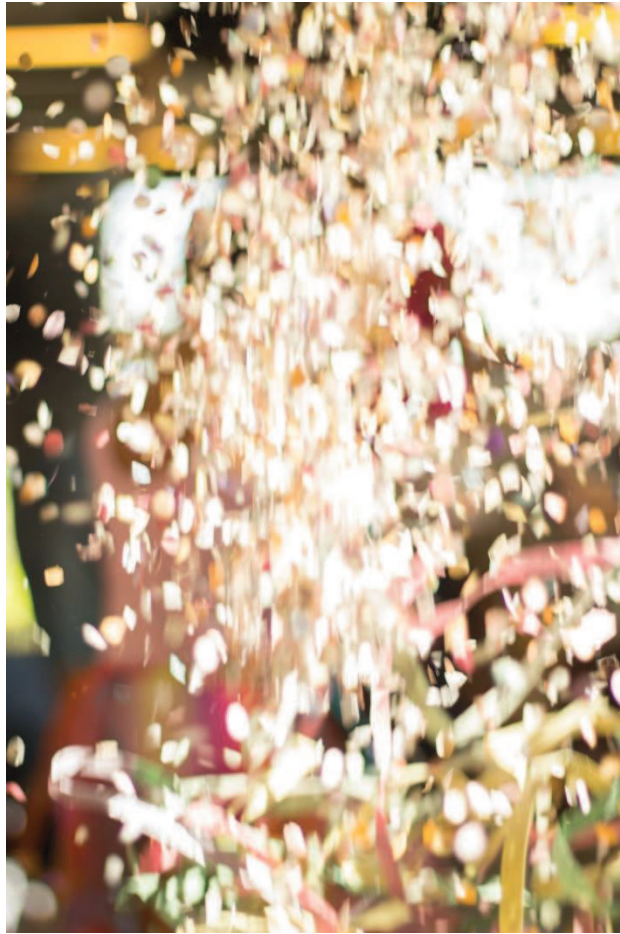
Realizou-se uma pesquisa piloto a partir da análise de fotos feitas por diferentes alunos do curso Técnico em Processos Fotográficos do Senac São Paulo. As imagens originaram-se de uma atividade do módulo Fotojornalismo que consistia em produzir dez fotos sob o tema “Meu Carnaval”. Como forma de contribuição a esta pesquisa piloto, o docente responsável pela ação escolheu três fotos, que seguem abaixo.

Figura 10: Foto 6



Fonte: Senac São Paulo (2017)

Figura 11: Foto 7



Fonte: Senac São Paulo (2017)

Figura 12: Foto 8

Fonte: Senac São Paulo (2017)

Mantidos ocultos os nomes dos alunos autores das fotos, apresentaram-se as imagens a três professores: X, Y e Z, do curso Técnico em Processos Fotográficos do Senac São Paulo, com quem foram realizadas as entrevistas, seguindo o roteiro descrito no Apêndice C.

O professor X é biólogo, ativista ambiental e fotógrafo documentarista, com foco em fotografia de natureza. O professor Y é graduado em História, bacharel em Fotografia e mestre em Artes Visuais; atua principalmente na área de fotografia de arquitetura. O professor Z é formado em Fotografia e tem especialização em Fotografia como Arte Contemporânea.

A primeira pergunta do questionário, “O que mais lhe chamou a atenção em cada uma das fotos?”, procura revelar a primeira impressão que as imagens causaram ao entrevistado e, de certa forma, o quê, para eles, é mais relevante em uma fotografia.

O professor X adiantou-se à terceira pergunta e respondeu descrevendo os aspectos não-técnicos presentes nas fotos. Fez referências ao que chamou de “narrativa da imagem”. Para ele, na Foto 6, o “cão em evidência”, sua “posição central do enquadramento” mostram a “ligação que a pessoa parece ter com o animal e o papel que o animal teve no Carnaval dela”. Na Foto 7, chamou-lhe à atenção, o trabalho “muito menos literal”, em que explorou-se “mais técnica fotográfica” a fim de gerar “os borrões, com a

serpentina e o confete caindo”. “Parece um aluno mais solto”, que “já tem um pouco mais de liberdade para fazer essas capturas”. Na Foto 8, o professor X destaca a “preocupação com as linhas”, a “construção quase matemática na composição, na ocupação dos terços para criar essa narrativa e equilibrar a imagem”.

Para o professor Y, não houve “uma coisa específica” que lhe chamasse à atenção nas fotos. “São bastante diferentes”. Quando insistido a responder, ele se ateu a descrever as fotos. “Na Foto 6, tem um labrador preto, numa sombra de uma árvore que parece uma jabuticabeira, num quintal de uma casa que parece uma cidade do interior. Na segunda, parece um Carnaval de clube, com serpentina, confete, etc., com esse mais borrado... Você percebe o que são os elementos, mas sem tanta definição porque está um pouco borrada a foto, mas me parece um Carnaval menor, mais interno também; de algo que seja privado e, não, público. E a foto (8) clássica do Centro de São Paulo, no Martinelli, olhando de baixo para cima, pegando o céu, os edifícios, essa comparação entre o edifício um pouco mais antigo e um pouco mais moderno, com a luminária típica do Centro de São Paulo”.

O professor Z respondeu que “visualmente falando”, nada lhe chamou à atenção em nenhuma das fotos. Por outro lado, ele ressaltou “a falta de coerência com o tema proposto”. “Dentro da narrativa que o Carnaval pediria, ela (Foto 6) é o oposto. Ela é uma tranquilidade, enfim. E aí eu consigo identificar que é sempre uma interpretação bem pessoal de cada aluno no que representa o seu Carnaval”. Ainda de acordo com o professor Z, a única imagem que “remete ao Carnaval” é a Foto 7, “e mesmo assim, (de forma) um pouco confusa”.

As perguntas 2 e 3 do questionário, “Quais elementos técnicos você destaca nas fotos? E quanto aos não-técnicos?”, sugerem que os entrevistados descrevam aspectos formais, estéticos e expressivos presentes nas imagens apresentadas.

O professor X destaca a “profundidade de campo” utilizada pelos alunos autores das fotos 6 e 8. “(Na Foto 6) Os planos que estão à frente do cachorro não são tão importantes quanto o cachorro, mas eles continuam relativamente nítidos. Na terceira imagem, o diafragma (foi fechado) para ter todas as linhas com nitidez praticamente até o infinito. Não dá para saber por conta do tamanho da impressão, mas tem nitidez bem grande, tem uma profundidade de campo bem alta.”

O professor Y levanta a questão da “escolha do fotógrafo”. Na Foto 6, o aluno escolheu “deixar tudo bem exposto; tanto a sombra quanto a alta luz estão bem expostas. É possível ver a textura da grama no Sol e a textura do pelo escuro do cachorro na sombra.

Na segunda (foto), a questão do borrado para dar movimentação, essa alegria um pouco maior do Carnaval. E na terceira, essa relação de escolher a sombra como privilégio, ou seja, apesar de o céu estar muito claro na foto, é porque ele, obviamente, escolhe a sombra para realçar justamente a arquitetura desses prédios.”

Quanto aos aspectos não-técnicos, o professor Y remete às “sensações” transmitidas pelas imagens, devir preconizado, como já visto, por Deleuze e Guattari. “A primeira (foto) passa a sensação de calma, um local muito agradável. Parece mesmo a cidade de interior. Não sei se é, mas dá essa sensação, de um tempo mais tranquilo, ameno, de passagem bem calma. Tudo muito delicado, muito com contato com a natureza, verde, etc. A segunda, um baile mesmo, uma alegria. A época do ano: claramente Carnaval ou pelo menos remetendo ao Carnaval. Não sei se era o Carnaval, mas com elementos que remetem, como confete. E remete a essa alegria de baile, de um local feito para ser alegre. E a última, essa dos prédios de São Paulo, essa característica dos prédios, relativamente altos ou bem altos para a largura das ruas. Parece que no Centro de São Paulo você sempre anda à sombra, e essa relação de, em São Paulo, você não conseguir ver os horizontes. Os prédios são bastante elevados. No Centro, mais ainda porque as ruas são muito estreitas e você só vê uma faixa de Sol atingindo o topo do prédio; todo o resto, já mais à sombra e essa sensação de mais solidão no Centro da cidade.”

O professor Z hesita em encontrar elementos técnicos nas imagens. “Técnicos? Eu diria que, pensando em linguagem... Nem entraria linguagem. Eu diria um pouco de composição em si, quem sabe (na Foto 8) ele tenha usado um pouco de moldura, mas ainda assim eu vejo que as fotos têm uma linguagem bem inicial, pouco explorada. A Foto 8 tenta uma perspectiva um pouco diferente, mas dá esse estranhamento porque a luz do céu ficou estourada. São fotos difíceis de analisar...”

O professor Z pondera que, às vezes, “é próprio da linguagem do aluno quebrar a técnica”, o que comporia um aspecto “mais expressivo” da imagem. Ele exemplifica que esta pode ter sido a intenção do autor da Foto 8. “A gente perde o céu, mas é porque ele tem, sei lá, a intenção de mostrar esses prédios... E aí, tentando fazer uma leitura com a questão do Carnaval, quem sabe seja para dar um desfocamento ou alguma coisa do tipo. O ângulo que ele encontra... De uma certa forma, ele foge um pouco do que seria tecnicamente ideal, mas ele mantém a questão da expressão, trazendo essa luz dos prédios.”

Nas respostas das questões 4 e 5, “De que foto você mais gosta? Se fosse o(a) autor(a) das fotos, teria feito algo diferente?”, os entrevistados identificam suas preferências entre as imagens apresentadas. Ao serem solicitados a analisar criticamente as fotos,

alterando o que lhes pareça necessário, busca-se salientar o princípio da singularidade da fotografia, defendido por Dubois.

O professor X diz se “identificar” mais com a Foto 8. “Gosto das coisas mais organizadas. Gosto da maneira como esses espaços são explorados, dos alinhamentos, do uso dos terços. Esse poste está praticamente no ponto áureo da imagem. Eu gosto de brincar com essas construções mais matemáticas.” Ainda assim, o professor X aponta na imagem “umas distorções por conta da objetiva”. “Está vendo que está abaulado o prédio? Eu teria usado uma distância focal um pouquinho maior para evitar esse abaulado ou teria me posicionado – não sei se a pessoa estava em pé ou se ela deitou no chão – (para) no corte poder aproveitar isso melhor ou até mesmo o tratamento corrigir isso.” Ele conclui a resposta analisando as fotos 6 e 7: “Na primeira imagem, talvez eu tivesse explorado melhor essa diagonal da cerca para criar essa necessidade de você percorrer a cena toda junto com a diagonal. Geralmente, a diagonal é um elemento de composição que força você a percorrer a imagem toda para ter essa leitura. Eu teria explorado ela um pouquinho melhor. A segunda imagem é uma imagem mais solta, divertida mesmo. Acho que ela me agrada também. Está boa. Não teria feito diferente.”

Para o professor Y, a pergunta 4 não se justifica. “Essa pergunta não faz muito sentido. As fotos me dizem coisas diferentes. Eu não entendo a Fotografia como um gosto. Eu acho que, em momentos que você quer comunicar algo, cada uma dessas fotografias vai servir mais a você. E não que você goste mais. Se você quiser comunicar mais tranquilidade, a primeira (foto) talvez fale mais. Agora se você quiser comunicar, fazer um convite de uma festa de Carnaval, a segunda. Se você quiser um postal turístico ou alguma coisa relacionada ao Centro de São Paulo ou mesmo falando dessa coisa da solidão, a terceira serve. Então, é mais o que a foto ‘serve a’ do que se tem um gosto ou não; a melhor ou pior foto.” A mesma ideia embasou sua resposta à pergunta 5. “Também acho impossível de responder porque qual foi o pedido feito para esses autores? Em que situação eles fotografaram? O que eles estavam buscando? Qual é a bagagem cultural deles? Se isso muda, alguma dessas características muda, muda tudo. E muito provavelmente eles não fizeram (só) essa imagem. Fizeram várias imagens desse mesmo conjunto. Na Fotografia, é muito comum a prática do registro de uma mesma cena em diferentes ângulos, usando diferentes lentes, usando diferentes técnicas, de obturador, diafragma para se buscar na edição depois. É quase o contrário do vídeo, onde você faz um roteiro e depois filma o roteiro. Em Fotografia, você pensa em fazer, desenvolve um projeto, fotografa, e o roteiro, na verdade, vem depois. A edição é posterior ao fazer as fotografias e nunca antes.”

Mais crítico, o professor Z admitiu não ter gostado de nenhuma foto. “Eu acho que elas representam pouco qualquer coisa. Não teria que representar o Carnaval de uma maneira fiel. Eu acho que não; de forma alguma. Quando a gente lança um tema, eles são completamente livres para criar e explorar o que eles quiserem, seja desconstruir esse tema, enfim. Mas aqui falta isso, faltam eles. Eu não conseguiria dizer que isso realmente representa alguém ou alguma sensação, o sentimento de algum fotógrafo porque elas são bem iniciais. São o que a gente chama de ‘fotos de primeira saída fotográfica’. Elas são bem tradicionais, bem simples, não têm nada... Uma luz que chame muito à atenção, um elemento visual em si que chame mais à atenção... Não tem nada que me motive a sentir algo por elas.” Por atuar com “fotografia documental”, o professor Z se imagina produzindo apenas a Foto 7, mas “de outra maneira”. “Aqui eu até entendo que são confetes, coisas que evidenciam o Carnaval, mas não dá para entender nem conceitualmente, nem tecnicamente o que o fotógrafo queria mostrar. E não é a questão de estar borrado. Não é que tecnicamente não pode estar borrado. Bem pelo contrário. Ele poderia trazer uma sensação de movimento, mas não dá para identificar exatamente o que ele quer falar com a foto, entende? É meio confuso. Eu não consigo entender. Quem sabe eu traria um pouco dessa poluição visual que o Carnaval dá para a gente. Porque são muitos elementos: a serpentina, o confete, as pessoas e tal... Mas tentaria mostrar isso de alguma maneira que ainda assim passasse o que ela está querendo ou ele, que é essa poluição, que é o que eu vejo aqui, mas de uma maneira um pouco mais clara.”

As perguntas 6 e 7, “Qual a importância do repertório sociocultural no ato fotográfico? Como ele pode ser desenvolvido em um curso técnico de Processos Fotográficos?”, remetem ao objetivo principal desta pesquisa: analisar a relação entre educação profissional e tecnológica e formação humanística.

O professor X inicia sua fala afirmando que, na Fotografia, “você acaba representando o mundo da maneira como você experimentou o mundo”. E exemplifica, relacionando as imagens apresentadas à percepção de Carnaval de cada aluno: “Essa liberdade que o aluno teve de usar o recurso técnico de baixa velocidade para criar esses borrões (na Foto 7) me diz alguma coisa sobre ele. Eu acho que é uma pessoa que se atira com mais facilidade no meio urbano. Quando eu olho para as outras duas fotos, apesar de a terceira ter sido feita no meio urbano, o componente humano foi ignorado. Apesar de ser Carnaval, eu diria que o aluno que fez a terceira foto não curte Carnaval. Eu diria que o aluno que fez a primeira foto até curte, mas como uma proposta para relaxar e se desconectar do urbano. Eu não conheço esses alunos, não sei quem são, mas a maneira como eles

colocam a experiência de Carnaval deles me diz um pouco da personalidade deles. E é aquela história: quando a gente faz um retrato de uma pessoa, dependendo do quanto a gente tem proximidade com essa pessoa ou não, aquele retrato vai dizer muito mais sobre mim do que sobre quem eu estou retratando. É o meu repertório”.

O professor Y levanta a questão da instantaneidade característica da Fotografia ou, como diria Walter Benjamin, da “pequena centelha do acaso com a qual a realidade chamuscou a imagem” (2012c, p. 100). “Fotografia tem essa característica de ser absolutamente rápida. Ela é um meio de integração muito forte porque, na maioria das vezes, você está sozinho e se integra muito facilmente aonde você chegou para fotografar. É diferente de uma estrutura de vídeo, onde você tem que levar efetivamente muita coisa, iluminação, equipe, etc. Se você chegar numa cidade do interior, por exemplo, aquilo tudo já assusta um pouco. Fotografia, não. É uma câmera só. No máximo, alguma iluminação bem pequena. Então ela tem essa característica de ser muito rápida, e é muito difícil ter a racionalização na hora do momento da fotografia, você está buscando algumas imagens, mas ter essa racionalização de que imagem você está buscando é mais complicado. Então, nessas horas, quando você não consegue essa racionalização tão clara, as imagens vão surgir a partir do seu referente, a partir da sua bagagem cultural, a partir do que você estudou. E isso tudo fica aparente dentro das suas fotografias. Então, é indispensável o desenvolvimento dessa bagagem cultural para qualquer fotógrafo”.

O professor Z ressalta a importância da articulação entre técnica e o que chamou de “linguagem”, remetendo às palavras de Cartier-Bresson: “o conteúdo não pode separar-se da forma” (2004, p. 29). “A gente estuda Fotografia tecnicamente durante um bom período porque existem muitas coisas para a gente estudar, mas a técnica chega um certo momento em que ela acaba. Ela é limitada de uma certa forma, principalmente pensando no equipamento fotográfico. Agora a questão de linguagem que está ligada ao repertório desse aluno, ela é infinita. O que um fotógrafo tem para estudar posteriormente à técnica seria ampliar esse repertório, que é entender referências e ler livros mais teóricos, questionar um pouco mais a Fotografia, teoricamente falando. É importantíssimo”.

Na transposição do discurso para a sala de aula, o desenvolvimento do repertório sociocultural do aluno passa por questões de ordens política e cultural, segundo o professor X. “Quando a gente fala de política, as pessoas imediatamente ligam isso a partidos, e não é isso. Política a gente faz no dia-a-dia. A gente faz política com tudo. Então, eu acho que desenvolver esses assuntos de política, estabelecer essas relações das atitudes deles com o meio onde eles vivem é uma das coisas que fortalecem esse desenvolvimento do repertório

sociocultural porque eles começam a se enxergar... Além de se enxergar como indivíduos, eles começam a enxergar o papel deles em relação aos outros indivíduos. E quando a gente fala de coletivo, aí a gente começou a falar de cultura porque cultura não se faz sozinho. Cultura é troca de experiências. Quando eu dou aula de Fotografia de Natureza, a primeira coisa que eu converso com os alunos é: a preocupação de Natureza é registro de comportamento. Comportamento, quando a gente pensa principalmente em sociedades humanas, a gente está falando de cultura. Não que outros animais não desenvolvam cultura. Eles desenvolvem também, só que com menos complexidade, às vezes. Como é que eu sei se um aspecto é cultural ou não? Primeiro, eu tenho que olhar: ‘aquilo é transmitido de uma geração para outra? Aquilo é replicado dentro de um conjunto de pessoas?’. Se é, é cultural. Só que a gente só se enxerga, só desenvolve esse repertório cultural, se a gente estiver nesse convívio e se a gente entender nosso papel como indivíduo e como parte daquela história toda. Sempre que a gente traz as referências fotográficas, a gente tenta discutir aquilo politicamente também. Não dá para discutir um trabalho de outro fotógrafo sem entender o contexto sociocultural e político que ele vivia naquele momento porque eu tenho que tentar me colocar no lugar dele para tentar enxergar o mundo da maneira como ele estava vendo porque senão eu faço uma leitura completamente equivocada. Quando os alunos chegam, eles têm esse hábito, que é ruim, de pegar um trabalho de outro fotógrafo, sem saber quem era o outro fotógrafo, sem saber onde ele estava quando fez aquilo, por que aquilo era relevante naquele momento, e aí eles olham para o trabalho e falam: ‘nossa! Que porcaria!’. Você fala: ‘não! Para! Volta tudo! Vamos entender esse cara?’. E é esse exercício político mesmo. Eu acho que isso ajuda a desenvolver o repertório sociocultural. A gente tem que se enxergar como um grupo de pessoas e não como cada um por si e Deus por todos.”

Para o professor Y, o desenvolvimento do repertório sociocultural do aluno passa por “dois momentos”. “O primeiro é entender a realidade do aluno e o que ele quer desenvolver aqui dentro. No sentido de: ele quer desenvolver fotograficamente um projeto que tem a ver com a vida dele, com a realidade dele, de onde ele vem, sobre o que ele quer falar, sobre questões que o afligem de alguma maneira. Isso já é um ponto de desenvolvimento sociocultural porque você está chamando o aluno a olhar para a realidade dele, olhar para o que ele vive.” O segundo ponto vai ao encontro do que defendera o professor X ao ressaltar a influência do contexto sociopolítico sobre o fotógrafo. “(Tem que) estudar dentro da História da Fotografia, ou da História das Artes como um todo. Quem já trabalhou com temas próximos? De que maneira foi feito isso? E tentar entender como essas pessoas trabalhavam e por que, principalmente, elas trabalhavam daquela forma e

juntar a prática fotográfica, do entendimento do projeto dele com essas várias referências audiovisuais de modo geral”.

O professor Z também pondera a importância do repertório sociocultural advindo de experiências pregressas do aluno, o que já foi pontuado nesta pesquisa por Fischer e Franzoi. De acordo com o professor Z, “o repertório não se limita ao que o aluno estuda. O repertório vem de tudo. Acho que é uma soma de experiências. E até aí a gente não consegue ter um alcance tão amplo. Mas dentro do curso de Fotografia, o que a equipe em si costuma fazer é trazer esse ‘além da técnica’. A gente, obviamente, passa tudo o que precisa para esse aluno conseguir entender o que é Fotografia, tecnicamente falando e aí, depois, a gente fica explorando realmente formas de ampliar esses repertórios, mas não que isso seja sempre possível. Existem casos, sim, que tu percebe quanto aumentou e fez sentido, mas, para muitas pessoas não faz sentido, entende? E, ao mesmo tempo, têm alunos que chegam aqui com um repertório absurdo e é muito fácil, é muito fácil. Mas isso vai ser 10% da sala, de cada turma... Se tiver na turma, entende? Mas existem, sim, situações onde (o aluno) chega com um repertório bem restrito e aí amplia isso um pouco. Mas, obviamente, os casos mais fáceis de se trabalhar são os que o aluno já vem com repertório familiar, enfim”.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista

Área de atuação:

1. O que mais lhe chamou a atenção em cada uma das fotos? Por quê?
2. Quais elementos técnicos o(a) senhor(a) destaca nas fotos?
3. E quanto aos elementos não-técnicos (estéticos/expressivos)?
4. De qual foto o(a) senhor(a) gosta mais? Por quê?
5. Se o(a) senhor(a) fosse o(a) autor(a) das fotos, teria feito algo diferente? O quê e por quê?
6. Qual a importância do repertório sociocultural no ato fotográfico?
7. Como acredita que ele poderia ser desenvolvido em um curso técnico de Processos Fotográficos?

APÊNDICE D – Entrevistas com curadores e Fotógrafos 1, 2 e 3 (2018)

Entrevistados: Dayan de Castro e Pedro Cattony, curadores

Pesquisadora: Como surgiu a ideia da exposição?

Cattony: Já tinha uma parceira com a CPTM por conta de um projeto da pós. Teve uma exposição na [estação] Pinheiros. E aí, como já tinha essa ponte criada com a CPTM, o técnico em Processos Fotográficos resolveu resgatar essa história e propôs a participação dos alunos da unidade em exposições em várias estações, e a CPTM topou porque eles têm o espaço. Eles só não têm o recurso para lidar com impressão, com essas coisas, mas o Senac entrou com essa parte e eles só disponibilizaram o espaço e a segurança das imagens, dos trabalhos.

A partir daí, a gente só teve que olhar quais eram as turmas que já estavam num processo mais maduro dos trabalhos autorais. Então, a Turma 30 era uma turma que já estava no último módulo do curso. Eles já tinham tido um tempo de um ano, exercitando, experimentando coisas diferentes. Eles já tinham tido esse tempo todo de experimentação, de exercício de linguagem, de narrativa.

Aí, na verdade, a proposta da CPTM caiu de uma maneira muito bacana para eles porque eles tinham que sair da caixinha dos próprios projetos autorais. Porque seria fácil se fossem exposições do que eles estavam criando já há um ano, né? Mas a proposta não era essa. A proposta era que eles, a partir do contato que eles já tinham tido com os projetos dos colegas, que eles enxergassem eixos que pudessem ser trabalhados de uma maneira coletiva, juntando imagens de colegas diferentes num mesmo trabalho.

Pesquisadora: Mas ainda não tinha esse tema?

Castro: Esse tema foi criado por eles, na verdade. A princípio, eram trabalhos individuais ou em pequenos grupos: duplas ou trios. Só depois da proposta da CPTM é que a gente, com três espaços, conversou com eles, todo mundo resolveu fazer três exposições. E aí precisava criar três recortes diferentes, com três temas diferentes que dessem conta de abranger todos esses trabalhos.

As fotografias já estavam sendo feitas no decorrer de um ano.

Cattony: As fotografias faziam parte do projeto autoral deles, que eles estavam criando individualmente ou em grupos pequenos. Então, o desafio era esse. Porque eles tinham que readequar a narrativa, levando em conta questões de linguagem para fazer aquilo ter alguma

unidade e ter sentido. Então, o processo curatorial virou um exercício gigantesco de narrativa e linguagem.

Castro: No começo, se geraram grandes temas. Não tinha os nomes ainda, nem o texto que ia ser. Eram grandes temas e eles, por familiaridade de projeto e, não, familiaridade pessoal, começaram a se dividir. “Ah, eu acho que o seu tema tem mais a ver com o meu. O outro tem mais a ver com o outro...” E eles foram divididos em grupos mais ou menos iguais, de número iguais e, a partir dessa divisão, começou o processo de criação de como ia ser essa exposição: título, narrativa e todo o processo. Eles já se conheciam bem, já estavam há mais ou menos um ano juntos. Então, eles conseguiam entender qual o projeto tinha mais semelhança com os dos outros e a partir disso criar uma narrativa.

Pesquisadora: Como se deu o processo de escolha das fotos? Vocês participaram disso?

Cattony: A gente participou do ajuste fino. Porque o exercício era esse, a dificuldade era essa: era eles enxergarem o potencial não de uma única imagem, mas de um conjunto. Eles pegaram quatro ou cinco fotos deles mesmos e foram olhando junto com as fotos dos colegas e tentando entender se aquilo conversava ou não.

As fotos conversavam entre si porque era do projeto autoral deles, mas não necessariamente com as imagens dos colegas. Então o desafio era esse e a gente deixou eles resolverem isso o máximo antes de a gente interferir no processo. Então, tiveram alguns ajustes finos de readequação de tratamento para aproximar a linguagem... Essas questões a gente foi lapidando mais no final. O texto também... A gente deixou eles criarem o texto num primeiro momento e no terceiro encontro foi quando a gente começou a podar as arestas para deixar o negócio mais com cara de exposição mesmo.

Pesquisadora: Quanto tempo durou entre a proposta de fazer exposição...

Castro: Dois, três meses.

Pesquisadora: Foi rápido!

Cattony: Foi rápido. Era uma turma que estava praticamente saindo do Senac. Só que era a única turma naquele momento que já tinha esse grau de maturidade para fazer o negócio funcionar. Não tinha a questão: “Ah, tem que produzir a imagem ainda...”. Não tinha. Ela já estava produzida. Tinha que só fazer elas conversarem de alguma maneira. Por isso que deu para fazer em dois meses.

Até o segundo módulo (do curso), é muita experimentação. Eles ainda estão atirando no escuro para ver o que funciona e o que não funciona, e a maior parte começa de fato a se dedicar a um tema mais específico lá pelo terceiro módulo deles.

Dayan: Eu acho que para a exposição tem um processo interessante. Você pega cada projeto, eles têm números variados de fotos: às vezes 4, 5, às vezes, 50. Só que não tinha parede para tudo isso mesmo. Então, havia um entendimento de que cada um poderia expor uma foto. Só que eles tiveram um exercício interessante de entender que, para a narrativa do conjunto, eu não necessariamente teria que escolher a minha melhor foto. Eu teria que escolher a foto que conversasse mais com as outras e isso foi o nosso ajuste fino porque eles conseguiram fazer isso, mas ainda com uns buracos. “Olha, talvez esta não converse tanto com essa. Tem uma outra?” E aí a gente ia rebocando essas imagens. E esse foi o desafio dos dois primeiros encontros.

Às vezes, quando você está pensando no seu próprio trabalho, você tem o entendimento de que aquela foto fala mais sobre o seu trabalho – de linguagem mesmo. Você chegou num desenvolvimento técnico já consolidado e que aquela imagem acaba comunicando mais o que você quer no seu trabalho, como linguagem. Mas não necessariamente aquela foto é a que mais conversa com outras imagens que não foram pensadas juntas. Então era esse exercício de entender que, às vezes, aquela imagem falava mais sobre o seu trabalho, mas ela não conversava tanto. Até pelo caráter mais fechado dela. Então, você tinha que pegar uma foto um pouco mais aberta para poder fazer essa comunicação sem perder a intensidade do projeto.

[Cattony lê a proposta da exposição apresentada ao gerente da unidade Scipião]

Pesquisadora: Ajustes finos?

Cattony: Ajustes de tratamento da imagem e na linguagem escrita porque não é incomum que os alunos de fotografia não tenham uma fluência de escrita. Eles têm dificuldade para botar as coisas no papel. A gente entendia o que eles tinham organizado como eixo para juntar os trabalhos dos colegas, mas na hora em que eles botavam no papel, ficava com uma cara esquisita.

Pesquisadora: O texto curatorial?

Cattony: Sim. A gente mexeu bastante.

Castro: Ainda está meio esquisito. Lendo hoje, depois de muito tempo...

Cattony: A gente interferiu bastante, mas tentando não tirar o que os alunos colocaram.

Pesquisadora: Esse processo foi difícil?

Cattony: Super! Foi isso que o Dayan falou. Os eixos não foram alinhados por afinidade pessoal. Eles foram alinhados pelo quanto os projetos autorais podiam se conversar ou não. Então, teve gente que não era amigo e teve que fazer isso junto. Eles entenderam que isso era bom para eles: uma exposição, na CPTM, um acesso muito grande, muita visibilidade... Então, eles abraçaram.

Sem necessariamente deixar a essência do projeto autoral deles. Eles conseguiram se organizar bem neste sentido de criar esses três eixos – porque a gente tinha três estações para ocupar – de uma maneira que o projeto autoral deles aparecia, mas não era o centro. A narrativa fazia todo mundo conversar ali no meio.

No começo, eles trouxeram algumas fotos do projeto autoral deles e aí era essa a discussão. “Tudo bem. Essa aí é a melhor do seu projeto, mas não é a que conversa melhor quando eu penso nesse eixo aqui.” Num primeiro momento, é um exercício difícil para o ego do fotógrafo, de qualquer pessoa. Tem que lidar com o desapego e entender que não é a sua foto. É o conjunto.

Castro: A gente opinava mais sobre essa relação do encadeamento das imagens e de qual conversava mais com qual, mas não nesse nível de tratamento: “essa foto está em preto e branco. Passa ela para colorido”. Isso não. Isso nunca.

Cattony: É o grupo que melhor conversa [de Pinheiros]. Por isso que ela ficou em Pinheiros.

Castro: Se não me engano, a gente não fez alteração.

Cattony: Quase nada. A gente mexeu um pouco no texto.

Castro: No texto [sim], mas no encadeamento das imagens, acho que não houve alteração.

Cattony: Eram seis alunos muito bons. Esse foi um grupo que resolveu quase tudo no primeiro encontro. Quando eles mostraram para a gente já essa edição, a gente falou: “agora é só montar um texto para isso”

Castro: A primeira imagem tinha sido escaneada em baixa resolução para apresentação em vídeo e era o que a aluna tinha. Então, o ajuste fino era olhar para aquela imagem e falar “não dá para imprimir essa imagem em 1,40m x 1,40m”. Vamos reescanear essa imagem. Vai ter que fazer esse processo de novo. A segunda tem muito preto e, no processo de impressão em adesivo, esse preto não sai preto desse jeito. Mas, ao mesmo tempo, com esse excesso de preto, esse preto esparrama e aí a foto ia ficar muito densa. Então, houve um clareamento da

imagem, mas isso junto com a aluna, para ela entender o processo, já que você precisa pensar num suporte para montar o tratamento final...

Cattony: Porque a narrativa e a linguagem só acabam no suporte, na hora que você escolhe como isso será exibido. Isso tudo continua fazendo parte do processo.

Pesquisadora: Tem alguma foto mais representativa desse conjunto [Dentro]?

Cattony: Depende para quem. Esse que é o lance: o caráter polissêmico que elas têm. Eu acho que, dependendo de quem olhar, elas vão conversar de uma maneira diferente. Eu acho que talvez, a que o público tenha, no geral... A que traga mais impacto talvez seja a do vestido. Porque era uma aluna que estava falando de distúrbio alimentar. A ideia daquela imagem era como ela é – que é o vestido maior – e como ela gostaria de ser – que é o que ela colocou por cima, que é esse eixo que fala dessa questão da imagem e o quanto a imagem é importante na sociedade. Eu acho que para um público leigo em Fotografia, talvez essa seja a imagem mais fácil de entender porque ela tem um pouco da linguagem publicitária, que é uma linguagem que todo mundo tem acesso no dia-a-dia. As outras têm uma carga subjetiva maior. Ela [do vestido] se comunica mais fácil, mas as outras incomodam mais quando você olha o tema.

A proposta da exposição era esta: não era você ter uma leitura individual, era você ter uma leitura do coletivo. O desafio dos alunos era esse: fazer as imagens se conversarem. De alguma maneira, as pessoas têm que olhar e entender que tem um diálogo ali.

Por exemplo, nesse conjunto, por mais que aquela tenha uma linguagem publicitária que destoe das outras, a carga subjetiva continua grande. Quando a gente fala de narrativa e linguagem não dá necessariamente para você extirpar uma coisa da outra. Elas estão emaranhadas o tempo inteiro. Técnica todas [as fotos] têm. Várias vezes escuto coisas do tipo: “ah, professor, não entendo por que esse cara é f* em Fotografia. Olha aí! Esta borrada!”. Sim! Ele aprendeu técnica de um jeito tão absurdo que agora ele pode desconstruir isso a favor dele! A favor do que ele queria dizer com aquilo.

Castro: A técnica está sempre em função do discurso. Ela não existe como separação. Não dá para aprender técnica separadamente, num caminho único. Não é possível isso porque a partir do momento que você está produzindo, você está falando; você está tendo um discurso obrigatoriamente. Então, os caminhos desses alunos nunca são o processo de produzir sem pensar no que dizer. É um processo conjunto. É aprender como fazer e o que dizer, ao mesmo tempo.

Acho que vai te atrapalhar na leitura dos dados se você separar técnica da narrativa. Não dá para saber. Por exemplo, aquela foto com um fundo rosa ali (5). Ela tem um borrão de leve,

mas eu não tenho como olhar para aquilo e falar assim: “eu tenho certeza que o obturador estava com velocidade baixa”. Eu não sei quão freneticamente aquela pessoa estava se movimentando ali. De repente, o obturador nem estava com a velocidade tão baixa assim. A sensação que dá, o resultado é o borrão, mas eu não tenho como aferir isso com certeza.

Castro: E mesmo se a cena era vermelha, magenta daquele jeito. Não dá para afirmar se isso é uma pós-produção gigantesca de tratamento de cor.

Cattony: Se é gelatina, se é a parede.

Castro: Se usou flash, se não usou... Depois da foto pronta, é muito difícil de saber

Cattony: Vai ser pura especulação.

Primeiro você aprende a técnica. Se você vai desconstruir isso depois, aí é por sua conta e risco. Os alunos têm essa história: “Olha esta foto como está ruim! O cara cortou a cabeça pela metade!” Sim! E daí? Eles gostam de receita de bolo quando eles começam o processo. Então, eu vou fazer um retrato. Tem enquadrar assim, tem que sobrar tanto em cima, não pode cortar articulação... Quem disse que não pode cortar articulação? Às vezes, o retrato cortou a cabeça da pessoa pela metade porque, naquele momento, a identidade daquela pessoa não faz diferença; a discussão é outra. Ou então, ao invés de cortar a cabeça, se colocou de uma maneira que a diferença de luz era tão grande que gerou uma silhueta, e a pessoa está subexposta. Se você pega uma pessoa leiga que olha para isso, ela pode julgar isso como um erro. “Ah, não! A pessoa está subexposta. Não sabe usar luz em Fotografia!” Não! Sabe usar! Sabe usar muito! Sabe usar tanto que consegue desconstruir para ter um discurso mais pertinente.

Castro: Como essas imagens não foram montadas para um projeto coletivo a priori, elas só têm força no conjunto. Separadamente, acho elas perdem demais. A foto do ralo, dentro daquele conjunto que você tem que entender de representação, de como as pessoas estão se vendo, se representando e fazendo um processo de entendimento pessoal, ela é muito pesada. Separadamente, é uma foto de um ralo. Já não consigo trazer essa carga semântica da pessoa.

Entrevistado: Fotógrafo 1

Fotógrafo 1: Eu também estudei Jornalismo, no final dos anos 90, antes de me pós-graduar em Arte. Eu já pensava isso. No Jornalismo, você tem a técnica, igual à Fotografia, o *lead*, quando, onde, o quê... Mas o jornalista bom é aquele que tem formação sólida em alguma outra coisa. Seja em Economia, seja Antropologia, Filosofia, Geopolítica. Então, acho que o

Jornalismo tinha que ter um ano, dois para a gente ter as técnicas e depois se especializar em alguma outra coisa... Os bons jornalistas fazem isso por iniciativa própria. A gente tem seis meses de Economia. Tudo isso me interessava mais do que a técnica.

Quando entrei em Fotografia, senti muito isso também. A técnica é importante? É muito importante, tem como se aprofundar tecnicamente também em muitas coisas. A Fotografia é um campo riquíssimo porque, às vezes, ela esconde algumas coisas. Eu estava falando que os equipamentos estão super modernos, trabalham meio que sozinhos e tal, mas dá para você ir mais fundo. Por exemplo, tem colegas – eu não sou muito técnico em Fotografia – mas tenho amigos, colegas que gostam disso e eu vejo a importância disso no trabalho deles, de Arte, por exemplo. Se você pegar um fotógrafo que gosta de trabalhar com filme, nos dias de hoje, exige um conhecimento mais aprofundado. Os fotógrafos que gostam de trabalhar com grande formato, uma câmera 4x5, uma câmera 6x7, 6x6, não é fácil trabalhar com essas câmeras, não é fácil revelar isso, não é fácil as questões de cor ou de não-cor. Mas continuo acreditando que você está completamente certa. Por trás, precisa de uma formação naquilo em que ele está entrando. Fotógrafos que trabalham com show, com teatro... É um trabalho mais técnico, eu diria, mas mesmo assim você precisa entender de teatro um pouco, entender de luz, precisa entender a História do Teatro – que é o que você chama de “repertório”, é o que está por trás. É onde o trabalho ganha densidade. Sem isso, o trabalho fica ali na superfície, fica ralo, fica raso. E isso não se adquire só na universidade, não adquire só estudando. Você Adquire viajando, vivendo, passando aperto, entrando em roubada, saindo de roubada. A gente sempre começa de algum lugar, meio sem isso. Isso também não pode ser um empecilho. Você não pode ficar esperando fazer 30 anos para ter um repertório, para você começar a fotografar. Não! Comece lá com seus 16, 18 e a coisa vai vindo junto.

No meu caso, meu trabalho tem muito de Filosofia, tem muito da própria História da Arte, que é onde eu gosto de me aprofundar. Tem muito de Literatura. Eu adoro ler livro de crítica literária. Eu vim lendo um livro no avião agora que é sobre Literatura e Animalidade, exatamente o tema que estou trabalhando atualmente, que são os animais, como isso se dá dentro da Literatura. Então, tem um monte de coisa para mim.

Pesquisadora: Isso te inspira?

Fotógrafo 1: Demais! Essa questão de trabalhar com a animalidade vem muito da Filosofia, principalmente dos pós-estruturalistas franceses: Derrida, Gilles Deleuze, mas de outros também, da Literatura Brasileira, da “zooliteratura” como a Maria Esther [Maciel] chama, que é o Guimarães Rosa, que é a Clarice Lispector. Tem conto do Machado de Assis,

do século XIX, que vai trabalhar essa questão da animalidade. Tem que ter complementos, tem que ter substância. O fotógrafo bom, seja em que área for, ele tem essa formação muito ampla. Se você pegar um cara da Moda, o cara não faz nada se não for um cara culto, um cara inteligente, um cara viajado...

Pesquisadora: Isso se reflete na Fotografia?

Fotógrafo 1: Isso é muito claro! Os grandes fotógrafos são um poço de cultura, de conhecimento geral. O cara sabe muito de Fotografia, mas ele sabe muito de muitas outras coisas. E aí cada um focou numa área. No meu caso, é mais Literatura, Filosofia. Mas você pega outros fotógrafos estão mais em outras questões, de pensamento contemporâneo. Hoje tem muita gente trabalhando esses temas mais atuais, por exemplo, o Antropoceno, que é essa a nova era que a Terra está vivendo. Uma era em que, pela primeira vez, a Terra está sendo modificada pela ação humana. Isso é tema para muita gente trabalhar, para artista, fotógrafo... Tem que se aprofundar nessas questões. Tem que estudar Geopolítica, História Contemporânea.

E realmente é uma pegadinha. Muita gente acha que... Eu não sei, não mexo com estudante, mas imagino, pelo pouco que tenho contato, que tem um pouco esse pensamento na cabeça, só de técnica e tal. Eu frequento às vezes rodinhas de fotógrafos, fotógrafas e às vezes saio com preguiça quando o papo é só equipamento, por exemplo, quando o papo é só megapixels. Eu acho aquilo de uma pobreza... Gente, ok, dá dinheiro e tal, os caras são ricos, vão para Nova York, compram equipamento lá, mas e a substância? E a densidade? Ai você vê que não tem. Só fica ali, no equipamento. Talvez para o mercado – não conheço bem o mercado de fotografia aplicada – funcione talvez.

Os fotógrafos que eu admiro são pessoas com formação sólida, em geral: Bob Wolfenson – vamos pegar brasileiros –, Sebastião Salgado, Miguel Rio Branco...

Eu estive uma vez com Sebastião Salgado no começo de 99 ou 2000. Eu era estudante ainda. E ele me falou... Eu estava em Paris, fui ao escritório dele, ele me disse: “cara, se eu pudesse falar para você alguma coisa, eu ia dizer ‘vá estudar Sociologia’”. Você vê que é exatamente o campo dele. O Sebastião Salgado é um economista, doutor em Economia. Ele virou fotógrafo depois que ele já tinha doutorado em Economia; depois de 30 anos de idade. Então você vê de onde que vem aquela carga toda. Vem dali. Ele saiu do Brasil para trabalhar na Organização Internacional do Café como economista. Aí ele foi para África, começou a levar a leicazinha dele. O bicho picou ele, ele mudou de área e se transformou no que é. Pode-se criticá-lo por vários caminhos, mas ninguém vai dizer que o cara não é um gigante da Fotografia. Ele é.

Pesquisadora: Qual foto te chamou mais a atenção?

Fotógrafo 1: A que mais chamou a atenção foi essa aqui mesmo. A do ralo. As outras duas não entraram, né?!

Pesquisadora: Mas entraria na sua seleção?

Fotógrafo 1: Não. Sabe por quê?...

Essa [foto 1], sem dúvida, das seis é a mais interessante, dentro do que eu consegui captar do tema. Porque ela tem uma composição interessante. Ela tem essa coisa meio estranha que é o cabelo. O cabelo é um troço estranho. É uma coisa do ser humano. Meio que fica assim... Lembra um pouco... Sempre que eu vejo assim eu lembro... Quando se abre uma tumba, você tem ali osso e cabelo. Cabelo é um troço que verme não come. E, ao mesmo tempo, todo mundo tem. E aqui, voltando para foto, acho a composição dela interessante. A questão de linhas, mais o vermelho que veio junto com esse cabelo, esse ralo. É muito cabelo para um banho só. Você vê que é um banho. De repente, é muito. Então, tem alguma coisa de absurdo na foto que realmente me interessa. Ela a princípio me parece mais... Tem uma originalidade maior para tratar do tema do que as outras. De alguma forma, as outras... Inclusive essas duas que não estão na pesquisa... Desculpe falar delas, mas elas trabalham mais com algum clichêzinho. Essa questão do tampar a cabeça já é quase que a primeira... Você vê que é uma coisa que eu estou chamando de superfície. Tratar do tema e enrolar a cabeça num pano e fazer um troço meio borrado... Essa outra preto e branco tem alguma coisa na cabeça... Estou falando das que não estão (fotos 5 e 6).

As outras duas aqui (fotos 2 e 3), me falta um pouco informação – você não me deu nenhuma – não sei quem são as pessoas, onde é e tal, mas não acho que elas tenham ido, se aprofundado a mais no tema. Sei que é muito difícil você fazer isso com uma foto. Talvez se a pessoa tivesse mais espaço para trabalhar... Igual aqui, por exemplo, esse [meu] trabalho tem 30 fotos. Enfim... Ele não funciona com uma eu acho, sabe?! Ele não passa o recado. O zoo talvez. Você pega aquela foto da onça só ali, ela sobrevive sozinha. Então, aqui eu acho que a única que sobrevive sozinha é meio essa aqui (do ralo).

Essa aqui (foto 4) já tem uma coisa que me interessa nela, que já é uma vontade do autor ou da autora de construir alguma coisa. Isso me interessa também. Eu gosto da fotografia que é flagrada, que é dirigida... Mas eu gosto da fotografia de algo que é feito para câmera. Eu tenho alguns trabalhos que vão um pouco nessa linha, que você já entra em outras questões, que são as questões da escultura, da performance... Não tenho informação aqui, não sei de quem é essa

roupa, se é da própria artista, autora, fotógrafa ou se é de alguém... Não sei que contexto isso tem, mas o fato de ela ter pegado isso e manipulado isso e montado isso para a câmera, isso eu acho legal. Já é uma ousadia maior. Já é uma vontade de se aprofundar numa questão. Então acho isso mais interessante.

Essas outras duas (2 e 3) ficam um pouco no meio do caminho. Não é que não me interessem. Acho que são fotos bonitas, bem executadas, mas que ficam um pouco... Não atingiram, eu acho, o lugar que essas duas chegaram.

Pesquisadora: O que você destacaria tecnicamente nesta foto do ralo?

Fotógrafo 1: Eu acho que tecnicamente pode ter sido feita com um celular. O [formato] quadrado me faz pensar isso. Não vi o arquivo. Não importa. Mas ela tem... Primeiro essa coisa do monocromo, ter uma cor só predominante. Isso eu acho legal. É uma coisa que eu uso muito. A foto da onça é monocromática, a do tatu é monocromática... Essa artista tem... Deve ter, não vi nenhuma outra foto dela, mas ela deve ter dentro dela já essa questão que é tão importante na Fotografia, que é trabalhar com a cor. Muita gente negligencia, acha que não é importante. É um negócio importantíssimo saber lidar com ela é algo muito importante para você conseguir...

Essa também é interessante cromaticamente (5).

Essa já não é (2). Acho um pouco fraca em termos de cor, de luz até. É um contraluz, é uma posição que eu não faria. Esse contraluz é perigoso.

Eu não me importo, para mim não faz a menor diferença se ela foi feita com celular ou se ela foi feita com uma... Sei lá. Que câmera é a top hoje? Eu fotografo demais com celular, uso técnicas do século XIX... Isso aqui é um cianótipo. Fotografo com 5D. É o que tiver na mão. Mas mesmo com celular, você consegue trabalhar cor, trabalhar composição. Então, não é porque você está com celular que você não vai fazer isso. Não importa. Em termos de equipamento, eu não sou nem um pouco purista.

Pesquisadora: Se você fosse o autor da foto 2, teria feito algo diferente?

Fotógrafo 1: Não incluiria essa janela no meu quadro talvez. Para que ela talvez fizesse a foto mais daqui, tirando a janela e pegando só a luz da janela, mas não mostrando a janela. Ali, aqueles dois lagartos, a janela está do meu lado, eu usei a janela como uma fonte de luz. Eu uso a janela mais como uma fonte de luz do que como parte da composição. Para o meu olho, ele entra em conflito com a figura da menina e essa janela, que tem uma luz forte demais. Para mim tem ruído.

Aqui [foto 4] não. É uma foto mais de estúdio. Você vê que ela já não trabalha com ambiente, com a contextualização do objeto. Ela quer o objeto separado mesmo.

Pesquisadora: Você já falou da importância do repertório, mas como desenvolvê-lo na prática num curso técnico de Fotografia?

Fotógrafo 1: Eu acho que todos os cursos tinham que ser mais livres. É uma coisa que eu senti isso na faculdade é um pouco engessada. Por que eu não posso fazer uma disciplina na Arquitetura? Talvez possa hoje, mas na minha época não podia isso.

Vieram grandes fotógrafos da Arquitetura. Porque é o sentimento da composição, de volume, de massa, de luz. Os caras sacam muito isso. Cristiano Mascaro, por exemplo, grande fotógrafo de arquitetura paulistano veio da Arquitetura.

Isso também vem muito de dentro da pessoa. Às vezes, ela está lá no curso de Fotografia e tem o curso até bem estruturado, essas questões de ir além da técnica, mas a pessoa gosta de um troço que não tem lá no curso. Não sei como é aqui no Senac, se dá para fazer isso, mas numa universidade federal, numa PUC, nesses lugares, você pode fazer uma disciplina com o professor tal...

Na França é mais assim, eu conheço melhor um pouco o sistema francês. Na França, você faz uma disciplina no Paris 6, você faz uma disciplina na Sorbonne ... E tudo conta. Essa formação que eu acho...

Pesquisadora: Mas o aluno que tem que buscar?

Fotógrafo 1: Eu acho que ele tem que se questionar ali, dentro dele: “o que ele vai fazer com uma câmera só?” Ele tem que ter uma questão para trabalhar. Todo mundo tem que ter. A não ser que ele queira ser, vamos dizer assim, um “peão” da Fotografia. Aí, beleza. Mas ninguém quer isso... Explicitamente. Então, essa formação tem que buscar, custe o que custar porque, repetindo, mesmo a fotografia mais aplicada que existe, uma fotografia de show, uma fotografia de teatro que é basicamente assim... A cena está lá. Não foi você que fez o figurino, não foi você que fez a luz, o teatro... É registro, quase sempre puro registro. Mesmo assim, existem fotógrafos de show e fotógrafos de show. O cara é um fotógrafo de show, mas o negócio dele é Música? Cola em uma banda, cola em um artista... Você vê os caras que acompanharam os Rolling Stones na década de 70, o que que aquelas fotos viraram? Um negócio importantíssimo. Faz parte da História da Cultura, história de bastidor, isso tudo é repertório. O cara tem que se chegar, tem que ser aceito ali. Tem que ter vivência, tem que ter repertório, tem que ter cultura e isso você vai ganhando ao longo da sua vida. Então, não acredito de forma

alguma que possa ter um fotógrafo ou alguém que trabalhe com Fotografia que seja bom e que não tenha isso. Não tem como.

Entrevistada: Fotógrafa 2

Fotógrafa 2: Este trabalho já começa difícil porque, mesmo que as temáticas fossem essa: Profusão, Arte Viva e Dentro, e os alunos saíssem para fazer esse trabalho, quer dizer, já teve uma inclusão de um trabalho, então uma ressignificação da imagem que foi feita para um determinado fim e foi realocada para esse fim. Aí você tem aqui um segundo... Vou chamar assim, mas não é isso: um segundo “problema”, que é casar as imagens. E um terceiro “problema” é que você criou a temática a partir da imagem. Estou chamando de “problema”, mas para dizer que são três problemáticas e, não, “problema” no sentido ruim da palavra. Mas você está diante de três problemáticas.

Então, concordo que uma foto só não daria conta porque: “o que esta foto significa?”. Então, a gente analisa realmente o conjunto dessas imagens e meio que uma forçação de barra para que o tema casasse com a imagem.

Na verdade, vendo a foto eu não entendia por que elas conversavam. Tanto na Profusão quanto na Arte Viva eu não vejo conversa. Cada imagem está isolada. Se eu leio a explicação... Mas aí para mim existe, sim, um problema, não a problemática do desafio, mas existe um problema. Quer dizer, eu preciso de um texto para entender o que a imagem está fazendo.

Pesquisadora: E isso é um problema?

Fotógrafa 2: É um problema porque a imagem não está dando conta de falar. Porque essas imagens, na verdade, na Profusão e na Arte Viva, elas não estão conversando. Aqui [em Dentro], sim. Porque aqui poderia ter qualquer texto. O texto é o que menos importa. Ele vem porque é necessário, mas nas imagens eu consigo ver uma intimidade, uma coisa mais interna, uma coisa um pouco mais particularizada, que eu não vejo nesses outros dois trabalhos.

Que fique bem claro: isso independe da qualidade da foto. É uma edição não feliz. Aqui [em Dentro], você mesma me disse, o grupo era mais coeso. A gente até percebe isso. Tirando essa foto [4], todas essas poderiam ter sido feitas pela mesma pessoa. Então, você tem uma preocupação maior nessa exposição do Dentro realmente com a exploração do tema. Não sei se foi assim que aconteceu, mas ao ver esse trabalho, a impressão que eu tenho é que o tema, a questão do Dentro é que foi a linha mestra para a escolha das fotos.

Nesses outros, a impressão que eu tenho é que cada um escolheu a sua melhor foto e eu tive que fazer a amarração em seguida com um texto que justificaria o porquê essas fotos não conversam.

Aqui [em Dentro] eu acho que está muito bem resolvido.

Essa [foto 4] aqui, para mim, sai mais fora. Se eu editasse esse trabalho, eu tiraria essa.

Pesquisadora: Por quê?

Fotógrafa 2: Porque não faz sentido. Quando você edita um trabalho, é como se você estivesse compondo uma música. Você tem que ter um certo ritmo. Então, aqui você tem um ritmo da própria temática, você tem um ritmo cromático – quase todas vão para a mesma tonalidade: desse violeta, do vermelho... Essa [foto 2] foge, mas também tem [algo] aqui nas bordas que caminha. Essa [foto 4] aqui não conversa com nada, destoa. E não é Dentro. Eu editando, tiraria do contexto. E repito: estou falando no conjunto da obra, não que esta foto seja ruim, mas ela não faz parte aqui dentro como fazem todas as outras. Mesmo essa que não veio... Tudo bem aqui é impressão, mas ela tem uma questão um pouco mais do magenta nela, que essa não tem em absoluto. E nem da temática. É uma outra linguagem, uma outra proposta, mas que não casa com o conjunto selecionado.

Pesquisadora: Qual te chamou mais a atenção?

Fotógrafa 2: Essa [foto 6] me chamou a atenção e, sem dúvida nenhuma, essa [foto 1]. Porque acho que elas fogem um pouco do clichê e são imagens que você não percebe imediatamente. Aqui eu percebo: “ah, tá, tudo bem... De novo, a pessoa olha da janela, a cabeça coberta...” Já vi muitas fotos do mesmo tipo. Aqui você para para entender que são cabelos, que é um banheiro e que é uma coisa e tal. Ela prende muito mais a atenção. São imagens que necessitam muito mais de contemplação. As outras imagens, eu passo olhos, eu já vi, eu já sei do que elas estão falando. Essa imagem, eu olhei para ela várias vezes até entender do que estava se tratando. Assim como provavelmente faria com essa [foto 6]. Eu vejo, mas são imagens que te chamam mais a atenção, te chamam mais o olhar.

Essa imagem que parece uma imagem absolutamente simples, afinal todo mundo que lava o cabelo perde o cabelo no banheiro: quem tem curto, quem tem longo, mas pode te levar... Ao mesmo tempo, ela pode ser uma imagem extremamente dramática. Pode ser desde a simplicidade do cotidiano, mas pode também ser uma cena de crime. Entendeu o que estou querendo te dizer? Então é uma imagem que te permite múltiplas leituras. E por te permitir múltiplas leituras, eu acho ela muito rica.

Pesquisadora: E tecnicamente, o que você destacaria nesta foto [1]?

Fotógrafa 2: Eu vejo técnica, óbvio... Enquanto as outras eu acho que têm muito mais uma preocupação com a técnica – são tecnicamente bem feitas todas – mas a preocupação é muito mais com a técnica fotográfica. Essa daqui eu acho que está... Tem técnica, mas ela está muito mais preocupada com o significado, com a emoção, com a intencionalidade.

E até por isso ela é mais interessante. Eu acho assim que na Fotografia, técnica e linguagem andam de mãos dadas. Se eu não domino a técnica, eu não tenho linguagem. Se eu não tenho linguagem, eu também não domino a técnica. Agora, excesso de linguagem é prejudicial. Excesso de técnica também é. Você tem que ter um equilíbrio porque se não, você não tem uma fotografia, você tem um catálogo. A fotografia muito bem feita, que é o caso, por exemplo, dessa aqui [foto 4]. Ela é muito bem feita, mas ela está me dizendo o quê? É uma imagem autoral? É uma imagem de publicidade? É uma imagem de moda? Onde ela se insere? Porque ela não consegue – no meu entender, outra pessoa vai fazer outra leitura – ela não conversa comigo. Eu vejo e falo assim: “Ah, tá. Ela botou a roupa íntima por cima do vestido.” E daí? Para quê? Qual o sentido que tem nisso? É uma provocação? Destoada assim não me provoca. Ela sozinha não me diz absolutamente nada. Essa imagem [foto 1] já me instiga. Eu consigo viajar nela.

Então, às vezes, eu acho que... Depende, claro... Se você está trabalhando com publicidade, talvez isso não seja muito possível, para um catálogo. Mas, às vezes, eu acho que um pouco menos de técnica faz bem.

Pesquisadora: E como trabalhar essa questão da linguagem, da formação do repertório, num curso técnico?

Fotógrafa 2: Eu sou defensora de algo que se aplica muito bem a um curso técnico, que é História da Fotografia. Nós não precisamos ter altas viagens filosóficas, se não é isso que as pessoas procuram num curso técnico. Mas você pode ter, sim, História da Fotografia e, em História da Fotografia, você tem História das Linguagens. Então, entender que a intencionalidade está no olho do fotógrafo, está no olho do autor. A técnica é a ferramenta que vai lhe permitir dominar a câmera para que ele possa fazer exatamente o que ele quer.

Com a inteligência artificial e com essas câmeras cada vez mais potentes, inclusive dos celulares, qual vai ser o lugar da técnica, já que o programa ensina tudo? Ou faz tudo? Eu não preciso mais fazer nada.

Qual é a importância do ensino técnico? Eu dominar esse aparelho e fazer com o meu equipamento exatamente aquilo que eu estou pensando em fazer. Para eu alcançar isso: História da Fotografia, Cinema, Literatura... Acho que tudo acaba fazendo parte desse seu repertório, vem com você. “Eu domino a técnica, mas eu não tenho nada para dizer. Será que a minha foto vai ficar legal?” Acho que não. Por isso que eu falo, às vezes, uma foto não muito técnica, ela é muito boa. Porque a emoção, o repertório, o seu olhar significam muito. Assim como se aprende técnica, se aprende a enxergar, se aprende a ver. Então eu acho que História da Fotografia é fundamental porque você já passa por várias linguagens, várias expressões.

Por exemplo, vamos pegar um tema: “trabalhadores”, um tema qualquer. Três, quatro fotógrafos que tenham trabalhado com esse tema. Será que eles trabalharam todos iguais? Qual a especificidade de cada um? Qual era a intenção de cada um ao fotografar um trabalhador? Era ser crítico? Era simplesmente registrar? Era ser a favor? Era de exaltação? Era de repúdio? Isso está no seu olhar. E isso se resolve como? Com técnica.

Então, técnica e saber humanístico ou conhecimento da linguagem fotográfica estão imbricados um no outro. Eu não consigo separá-los.

Pesquisadora: Ainda que seja um curso técnico...

Fotógrafa 2: Mas curso técnico não significa que seja um curso tosco. Porque... Como é que eu vejo? Com todo o respeito, hoje em dia, eu não preciso de um curso técnico. A câmera faz sozinha. Eu preciso aprender a dominar essa técnica e essa técnica eu vou dominá-la com a linguagem. Então, quando Vilém Flusser diz que a gente é funcionário do aparelho é porque a gente é limitado pelo aparelho. Então, se eu não tenho uma câmera, por exemplo, que possa trabalhar com ela no manual, eu só vou fazer o que o programador da câmera definiu que eu vou fazer. Então, para que que eu preciso de um curso técnico? Eu preciso de um curso técnico que é justamente para quebrar essas regras e me apropriar desse equipamento para poder escrever. Eu sempre brinquei com meus alunos dizendo: “eu sei ler e escrever, mas não sou Machado de Assis” e eu acho que a mesma coisa se dá com a técnica. Então, eu aprendi a ler e escrever, eu sei a técnica de ler e escrever, mas isso não fez de mim uma escritora. Eu preciso de além disso.

Então, a técnica hoje em dia não é para aprender a apertar o botão. A técnica hoje em dia é para eu quebrar as regras porque as regras já vêm prontas para mim. Diferente de quando eu comecei a fotografar no analógico. “O que eu faço com isso aqui?” Quando eu estudei Fotografia, estudei na Imagem-Ação com o Cláudio Feijó e, foi nos anos 70, portanto, do analógico. E ele tirava a bateria do fotômetro e ele dizia para a gente: “sai para a rua, olha para

a luz e aprende a fotometrar”. Claro que a gente errava maravilhosamente bem. Tudo subexposto, superexposto... Era a dança do caos, mas é um exercício que, até hoje, se eu saio na luz, eu sei como é que eu tenho que fotometrar. Por quê? É uma técnica que independe do aparelho. Hoje que a técnica nos vem quase pronta, esses celulares malditos, benditos... Para quê que eu preciso ter técnica?

Então eu acho que tem que se repensar hoje que curso técnico que eu vou dar. Porque é um curso não de ensinar a regra, mas um curso de quebrar a regra. É um curso do erro, não do acerto.

Claro que você tem que aprender a regra. Óbvio... Se não, como é que você vai quebrar? Não é que você vai chegar lá e quebrar. Aí é erro, não é consciência. Mas o que vai salvar qualquer curso técnico é o seu pensar, como tudo na vida. É isso que vai fazer a diferença hoje – e cada vez mais com essa inteligência artificial, [com] esses robôs que fazem tudo – entre quem aperta o botão e quem é o fotógrafo. Então eu vejo essa questão do saber teórico, seja ele qual for, fundamental. Teve um fotógrafo chamado Nadar, retratista do século XIX, que dizia que “técnica fotográfica a gente aprende em 15 minutos. Para ser fotógrafo a gente leva a vida inteira”. Então, eu acho que... Não estou desmerecendo de maneira nenhuma o curso técnico. Acho que ele é fundamental porque repito: se você não souber, que regra você está quebrando? E a Fotografia tem uma coisa engraçada porque quando eu tinha limitações técnicas, que os historiadores da Arte chamam de “erro”, na verdade, foi a gramática da Fotografia. Se a emulsão era muito lenta no século XIX, eu não conseguia congelar a água, aí criou-se o véu de noiva. Só que hoje eu faço isso querendo, baixando a velocidade. Eu não conseguia pegar uma pessoa na rua se ela não parasse, se estivesse andando. Hoje eu faço isso usando baixa velocidade. Então veja que engraçado: a limitação técnica acabou criando a técnica fotográfica. Porque alguém olhou e falou: “opa! Peraí! Eu posso usar isso a meu favor!” Que seja uma linguagem, se não a gente fica no discurso de “foto fora de foco é erro técnico”. Será? Eu sei que existe uma diferença entre fora de foco e desfocado, mas às vezes eu quis fazer desfocado. Não é um erro. Mas eu só sei fazer isso se eu conhecer técnica. Se não eu erro.

Então, veja quão difícil é você fazer uma foto tosca. Sem ser erro.

As coisas para mim não se separam. O curso técnico não pode abrir mão de um saber teórico e que perpassa aí de cada um. História da Fotografia para mim é fundamental. Nem sei se vocês dão isso no curso de vocês. Agora o resto também depende de cada um. Se o cara gosta de Literatura, se o cara gosta de Cinema, de Antropologia, de Sociologia, de Religião, não importa. E às vezes não é nem o saber teórico, universitário. Às vezes, é o teu saber de vida mesmo. É o teu repertório pessoal, de onde você veio, o que você comeu, o que você bebeu, a

história que você ouviu seus avós contarem, provavelmente, migrantes, sei lá que ideias você tem na cabeça. Isso tem que estar na tua fotografia porque isso constitui a Joana.

Entrevistado: Fotógrafo 3

Pesquisadora: Qual dessas fotos te chama mais a atenção e por quê?

Fotógrafo 3: Acho que essa aqui com a menina com um lençol cobrindo a cabeça em movimento. Acho que essa foto tem um clima mais etéreo, mais de sonho até pela própria técnica utilizada, que é um tempo longo de exposição deixa a imagem mais borrada, então ela fica mais indefinida, ela se aproxima mais de uma pintura. O tom também meio rosado da foto traz um clima muito romântico para ela, mas ao mesmo tempo você tem também uma ação, que é a de uma garota cobrindo a cabeça com um lençol, meio sufocada, meio escondendo, ela traz uma certa inquietude. Nesse nível: “O que está acontecendo?” Ela te propõe uma pergunta. Então acho ela mais instigante neste sentido.

Depois tem essa do ralo, que acho que são... Parecem fios de cabelo, mas são muito grossos para serem fios de cabelo. Parecem ninhos, não sei exatamente o que que é, mas é uma sobreposição de imagem e também um reflexo. De qualquer forma, são imagens sobrepostas. E também tem ainda um clima um pouco parecido. Cada uma conta uma história, parece um pós-banho, alguma coisa passada, tem o ralo. O ralo te remete a alguma coisa que vai embora ou que ainda não foi ou que está entupido. Então, também, te provoca um pouquinho.

A outra ainda está mais nessa linha. Essa tem também uma menina por trás de uma imagem borrada, mas eu não sei se é o reflexo. Não sei como foi gerada essa imagem. Quer dizer, tem mil formas de fazer a mesma imagem. Mas ela é uma foto um pouco mais quieta. É quase um retrato, uma textura, mas é um retrato escondido, uma foto um pouco mais estável, nesse sentido.

Tem na mesma sequência – estou indo quase de 1 a 5, não no sentido da nota, mas no sentido de me instigar e de uma linha quase como se fosse a mesma fotógrafa ou o mesmo fotógrafo. Me parecem todas mulheres, por algum motivo. Não sei se são. Mas essa aqui, a moça sentada no sofá com o ramalhete de flores também propõe uma história, mas é quase uma prosa enquanto os outros são mais um poema. Ela está contando uma história de alguém, uma situação que você pode imaginar que ela está esperando, se ninguém chegou... Tem várias questões que você pode imaginar o que que acontece por trás de quem construiu essa imagem.

E por final você tem essa foto em P/B. É uma sobreposição de roupas do avesso. Quer dizer, a primeira camada de roupa sobre a última camada de roupa sobreposta. A outra tem uma roupa por cima, uma bermuda masculina com um vestido, um espartilho, um sutiã... Então você tem uma mistura de gêneros aí. Mas ela é mais composta. Ela é um pouco mais formal nesse ponto. As outras extrapolam um pouco a formalidade.

Pesquisadora: Que elementos técnicos você destacaria nesta foto (5)?

Fotógrafo 3: Você pergunta a técnica utilizada? Primeiro um longo tempo de exposição. Isso aqui provavelmente é uma luz natural. A técnica é uma técnica bastante simples. O fotógrafo ou a fotógrafa nem usa tripé. Então, quer dizer, uma foto fica quase ao acaso, podendo ser feita ao acaso. Se você tiver o domínio da técnica, você vai saber o que vai acontecer no final, aproximadamente. Se você não tiver o domínio, foi um acaso. Vamos dizer... [Ele] Trabalhou com meio segundo ou um segundo de exposição, então, a câmera fica instável. Você vê que a parede está borrada também, menos do que a figura humana e que o gestual da figura é uma tentativa... Basicamente o uso de uma luz natural porque ela está bem difusa. Você precisa de um equipamento um pouco mais sofisticado para ter uma luz tão difusa assim. Então provavelmente ela usou uma luz natural vinda de uma janela ou de uma área mais iluminada. Posso estar errado. Pode ter usado uma fonte de luz suave também. Não dá para adivinhar. Mas em tese você pode simular qualquer tipo de luz: natural ou luz artificial. Eu posso fazer um sol, posso fazer uma luz de janela, posso fazer um dia nublado, posso fazer noturna, vela... Qualquer coisa com uma luz elétrica. Então fica muito difícil avaliar o que que ele usou. Eu posso replicar isso do meu jeito, mas não necessariamente do jeito que ele fotografou.

Pesquisadora: E quanto aos elementos não-técnicos?

Fotógrafo 3: Essa foto (5) acho que ela tem uma expressividade, tem uma teatralidade que é interessante, que instiga. Ela tem uma coisa que é muito interessante também que são essas manchinhas verdes na parede, que dão um contraste com o rosa... Uma vieira, né, a escola de samba. É bem cores opostas. Acho que é bastante interessante. É muito sutil, é quase uma pinceladinha que você tem.

Fotografar é como você olhar... Aliás, você até olha para o mesmo objeto, mas você vai interpretar esse objeto diferente. Eu lembro quando eu fiz o meu curso de Fotografia na InFoco, eles montaram um estúdio, uma mesa com objetos em cima. Nós éramos acho que seis alunos. A gente estava fotografando o mesmo objeto. Não tinha uma foto igual à outra. Então, não adianta, você pode ter o mesmo objeto, a mesma situação, a mesma luz, o mesmo tempo... Sua

foto vai ser diferente da minha até porque você não ocupa o mesmo espaço que eu ocupo, a não ser que você fale: “dá licença”. Você vai lá pisar onde eu estou. Mas aí você vai ter que estar com a mesma lente, o mesmo enquadramento, focar da mesma forma, etc, etc, etc e nunca vai ser... Sempre vai estar um pouquinho para cima, para baixo, para esquerda, para direita... Sempre vai ser diferente. Sua câmera vai ser diferente da minha, sua lente. Então têm sutilezas que nunca vão deixar uma foto igual à outra.

Pesquisadora: Qual é a importância do repertório sociocultural no ato fotográfico?

Fotógrafo 3: É uma pergunta um pouco complexa. O repertório de qualquer natureza vai se refletir primeiro na maneira que você escolhe o objeto a ser fotografado, como você interpreta esse objeto, a cena, a situação, pode ter um barulho ou não-barulho. Para o fotógrafo, não importa o som.

Fazendo um aparte... Um exemplo que meu professor dava era assim: você está começando a fotografar. As câmeras eram... Você não tinha tela. Não estou falando de câmeras digitais em que você já vê a imagem praticamente pronta. Então, você está num quintal onde tem uma galinha cacarejando. Você fotografa a galinha, mas essa galinha começa a se movimentar, está enchendo todo o meu quadro. Quando você vai ver a foto revelada, a galinha que você fotografou fazendo estardalhaço não é mais do que um pontinho perdido dentro do fotograma. Porque o barulho te chamou tanto a atenção que você se esqueceu do enquadramento.

Então, na verdade, a gente tem que fotografar... Lembrar da cena, como uma pintura, como um desenho, como uma forma. Pode estar acontecendo o que for, pode ser uma cena com um cunho socialmente forte, pode ser um assalto, pode ser uma agressão. Pode ser gente num parque, num campo... Pode ser um enquadramento mais construtivo, mais técnico. De qualquer forma, o que importa é o que você enxerga através daquele quadradinho, daquele retângulo que é a câmera fotográfica.

E o seu repertório sociocultural vai refletir diretamente na escolha do objeto e na forma de fotografar esse objeto e como você vai traduzir a sua visão para foto. Não adianta eu estou vendo a coisa de um jeito, você vê a mesma coisa de outro jeito. Como é que a sua fotografia vai ser diferente da minha, fotografando uma mesma cena? Pelo meu repertório, pela minha escolha. Por isso eu sempre falo, contrariando os antigos da Fotografia que falam que “a fotografia é um instrumento da verdade”. Eu acho que a Fotografia é um instrumento da mentira porque vai contar a tua verdade ou a minha verdade.

Pesquisadora: Como você acredita que esse repertório pode ser desenvolvido num curso técnico de Processos Fotográficos?

Fotógrafo 3: A fotografia sem técnica não existe. Hoje até existe porque você pode pegar seu telefone, apertar o botão, você não precisa fazer nada. É o que está acontecendo. Se é uma coisa boa ou ruim... Me perdi um pouco.

Acho que dando vivência para as pessoas, para os alunos, aumentando a profusão de imagens de que ele tem conhecimento, fazendo a análise das imagens, contextualizando o momento da fotografia, como foi fotografado, em que situação, quem fotografou, entender qual é o assunto daquela imagem. Porque eu posso ter uma imagem hoje que foi tirada 50 anos atrás e ter uma interpretação totalmente errada dela porque o contexto era totalmente outro, assim como qualquer obra de arte, assim como qualquer evento histórico. E também a gente não precisa ir para a Arte para isso. A gente tem que ter noção da História, tem que ter noção de Arte, tem que ter conhecimento, desde os primórdios da Fotografia, já que a gente está falando de Fotografia. Mas quanto mais repertório a gente der, mais vai ser possível que a pessoa use esse repertório em benefício próprio para construir sua própria imagem, sem que caia na eterna citação que a gente tem hoje: “Ah! Vou fazer uma foto igual a do cara!”. Você até pode começar assim, mas como inspiração, como fonte de pesquisa, mas o ideal é que você busque seu caminho próprio.

A instituição, a escola pode te dar todo o material, mas se você não tiver interesse, esse material vai ficar em cima da sua mesa, intocado. Por outro lado, você também pode ou deve sair atrás de material extra-instituição. Você tem que ter desejo, você tem que ter vontade de buscar, vontade de aprender. Mas a vontade é sozinho também. A forma como você começa a ficar curioso até, pelo ponto de vista técnico, artístico. De repente, eu vejo uma luz batendo num determinado objeto, numa cena. Não fotografei a luz, além da forma, mas eu tenho muito conteúdo. “Nossa! Aqui está um brilho, está uma cor tal porque é como você vê: “tem uma lâmpada fluorescente aqui, tem uma luz natural”. A mistura dessas duas. Uma outra: meu carro está parado na garagem, mas ele está refletindo o sol aqui dentro, está tendo uma mancha. Então, tudo isso faz parte da criação do seu repertório também, a observação... Então, você vai aprendendo com o seu olhar, com a sua vivência.

A gente está falando da criação de um repertório mais educacional, vamos dizer assim. Quem tiver quem ensine... Vou conhecer Cartier-Bresson, vou conhecer Stieglitz, vou conhecer Ansel Adams, as técnicas de cada um. Estou pegando alguns fotógrafos mais tradicionais. Isso é super importante, mas também tem que ver como é que eles chegaram nessas imagens, como eles desenvolveram essas técnicas. Por que que o Stieglitz tem fotos meio borradas como essa

aqui? Pelo equipamento que ele usava, talvez? Ou porque ele queria? Ou porque não queria, foi sem querer? Por que que o Ansel Adams tinha um rigor tão técnico com as fotos dele? Como é que eles chegavam naquilo?

Hoje a técnica ficou muito em segundo plano com a digitalização da imagem. Você pode fotografar e corrigir depois, mas se você tem o conhecimento da técnica da Fotografia pura, você trabalha na pós-produção, no Photoshop com uma facilidade tremenda e fotografa com muito mais facilidade porque você está entendendo o que você está fazendo. Estou misturando um pouco a formação do fotógrafo artística, técnica e social mesmo porque está tudo junto. Você não pode separar uma coisa da outra.

A gente também tem que ser aberto para dar as tendências que você tem dentro de você mesmo. Eu não sou um fotógrafo com uma tendência “x”, posso até ser dentro da área profissional. É mais nessa área, é mais nessa linha aqui.

Mas eu faço um outro trabalho. Eu adoro fotografar quando eu viajo. Na verdade, eu sou meio obcecado por Fotografia. Fotografo muito. Eu vou viajar, eu produzo muitas imagens, mas esse trabalho não necessariamente é meu trabalho artístico-profissional. Eu até tiro fotos dessas viagens para desenvolver uma exposição, mas uma foto da paisagem ou do monumento ou de alguém na rua que vai seguir minha linha artística. Eu tenho uma linha artística mais definida e depois eu faço um apanhado de várias fotos que eu tirei e com tudo isso eu faço uma seleção, mas eu fotografo mil outras coisas também. Acho que a gente tem que ser aberto para tudo.

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Administração Central
Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa *Por trás da lente: o repertório sociocultural na formação do Técnico em Processos Fotográficos do Senac São Paulo* e sua seleção foi por estar envolvido profissionalmente com a área de Fotografia.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto. Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo é analisar a importância da formação humana na Educação Profissional e Tecnológica.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Prof. Dr. Emerson Freire
Orientador
prof.emerson@fatec.sp.gov.br

Joana M. Matushita Isobe
Pesquisadora
samuraia@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Sujeito da Pesquisa
Nome e Assinatura