CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO - UNINOVE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

A ESTÉTICA DO OLHAR : O ENSINO DA FOTOGRAFIA SOB O PRISMA DO PENSAMENTO COMPLEXO

NANCELY CANDIDA VIEIRA

São Paulo

2006

NANCELY CANDIDA VIEIRA

A ESTÉTICA DO OLHAR : O ENSINO DA FOTOGRAFIA SOB O PRISMA DO PENSAMENTO COMPLEXO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro Universitário Nove de Julho - Uninove, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Profª. Drª. Izabel Petraglia - Orientador

São Paulo
2006

FICHA CATALOGRÁFICA

Vieira, Nancely Candida.

A estética do olhar : ensaio da fotografia sob o prisma do pensamento complexo. Nancely Candida Vieira. 2006.
120 f.

Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE, 2006.
Orientador: Profª. Drª. Izabel Petraglia.

1. Educação. 2. Projeto pedagógico . 3. Qualidade educacional.

CDU – 37

A ESTÉTICA DO OLHAR : O ENSINO DA FOTOGRAFIA SOB O PRISMA DO PENSAMENTO COMPLEXO

Por

NANCELY CANDIDA VIEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Nove de Julho, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

_____

Presidente : Prof.ª Izabel Petraglia, Drª – Orientador, Uninove

_____

Membro : Prof. José J. Queiroz, Dr – Uninove

_____

Membro : Prof. Boris Kossoy, Dr. – USP

São Paulo, 2006.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos aqueles que acreditam que o ensino precisa ser “revisto”, e que não podemos mais ficar de braços cruzados diante da nova era planetária.

Agradecimentos

Em primeiro lugar agradeço a Deus e a essa força que existe dentro de mim, o meu “duplo” talvez, que não me deixa esmaecer nos momentos difíceis.

Agradeço a Izabel Petraglia por ter apostado na idéia de minha dissertação desde o primeiro contato. Também pela sua preciosa orientação e tranqüilidade em ensinar, feita de maneira tão singular.

A Boris Kossoy por sua dedicação ao universo fotográfico e pela sua grandiosa participação na história da Fotografia. Agradeço-o duplamente, primeiro por aceitar orientar meu projeto há alguns anos atrás e em segundo por participar como convidado em minha banca. Sua imagem tinha que estar presente!

Ao Prof. José J. Queiroz pelos sábios conselhos e direcionamentos sempre de maneira tão sincera e carinhosa, dignos de um mestre.

Aos professores Marcos Lorieri e Terezinha Rios que contribuíram, direta ou indiretamente, para a conclusão deste trabalho.

À Teresa Locondo, coordenadora do Colégio Mário de Andrade, por ter confiado na ousadia do meu projeto e na minha maneira ímpar de ver a arte.

Aos alunos do Colégio Mário de Andrade, onde foi aplicado o Projeto “Arte fotográfica em Sala de Aula”.

Aos amigos Eduardo Rosário, Evelin Barbieri, Iolanda Oliveira e Sandra Deccó que apostaram nessa caminhada e compreenderam minha ausência.

Aos amigos do mestrado que percorreram comigo diversas etapas, em especial Eliana, Nanci e Paulo.

À minha família que, mesmo distante, sempre apostou em meus projetos.

E um agradecimento especial à Cida Atum que esteve presente nesta caminhada mesmo antes do meu ingresso ao Programa de Mestrado, quando este projeto era apenas uma idéia embrionária.

A todos o meu muito obrigada!

As duas palavras-chave da fotografia são expressões da alma.

SORRIA... Quer dizer: deixe que a sua alma transpareça no seu rosto, a sua alma doce, terna, impalpável, trêmula, que a mínima coisa pode assustar...

OLHE O PASSARINHO... Estranha fórmula que talvez seja, mais do que um truque para atrair a atenção das crianças, um exorcismo ingênuo, uma restituição mágica, como resposta a um receio reprimido.

A identificação afetiva da ave e da alma é uma identificação universal. Em certas culturas africanas, a alma desprende-se do morto sob forma de pássaro, assim como essa grande alma que é o Espírito Santo se incarna numa ave.

O "olhe o passarinho" dirige-se à alma: a alma que vos será tirada, mas para depois se libertar e voar.

EDGAR MORIN

O Cinema ou o Homem Imaginário

RESUMO

O objetivo desta dissertação é discutir o ensino da Fotografia dentro da disciplina de Educação Artística como conteúdo programático. Pretende oferecer argumentos ou subsídios para mostrar que a fotografia, além de enriquecer, de forma significativa, o currículo do Ensino Médio, pode estimular a comunicação, a criatividade e o desenvolvimento do espírito crítico do sujeito. O embasamento teórico parte do enfoque do pensamento complexo, sob a visão do epistemólogo Edgar Morin, que propõe a reforma do pensamento por meio do ensino transdisciplinar. A teoria da complexidade contribuirá para apresentar a importância das artes na construção do sujeito que é *homo complexus*, além de estabelecer as relações e interligações entre arte fotográfica, complexidade e educação, considerando o todo e as partes da concepção da imagem. No que tange a fotografia, o presente estudo embasa-se também no pensamento de Boris Kossoy, voltado principalmente aos estudos teóricos e estéticos da arte fotográfica, às pesquisas históricas e sociais através de sua iconografia e à investigação da história da Fotografia no Brasil e na América Latina. Este embasamento contribuirá para o desenvolvimento do estudo sobre a importância do ensino da Fotografia considerando a relação entre cotidiano e história e a significativa presença efetiva do aluno que ora é produto e ora é produtor de sua realidade diante da concepção fotográfica.

Palavras-chaves: ensino da fotografia; complexidade; pós-modernidade; educação.

ABSTRACT

This assignment aims to discuss the teaching of photography as part of the Artistic Education matter content. It intends to offer arguments or subsidies to show that the photography, besides enriching, significantly, the contents of high school, can stimulate the communication, creativity and development of the critical spirit of the subject.Its theoretical research is based on the complex thought in the light of the epistemologo Edgar Morin, who considers that the way one thinks can be changed by means of transdiscipline education. The theory of the complexity will contribute to emphasize the importance of the arts in the self-improvement of the student that is *homo complexus*, besides establishing the relations and interconnections between photographic art, complexity and education, considering the whole and the parts of the image conception. In regard to the photography itself this piece of work is based also on the knowledge and experience of Boris Kossoy towards mainly the theory and esthetics of the photographic art, the historical and social research through its iconography and to the inquiry of the history of the photograph in Brazil and Latin America. All this bases and aspects will contribute to the development of the study on the importance of the photography teaching, considering the relation between daily and history and the effective and significant presence of the pupil who's sometimes the product and sometimes the producer of his reality before the photographic conception.

Keywords: Photography education; complexity; postmodernity; education.

SUMÁRIO

Introdução 01

I - O ATO FOTOGRÁFICO
A civilização da imagem 12

1.1 – História da Fotografia
O advento sob o espírito da modernidade 13
1.2 – A Fotografia como manifestação artística
A influência nas vanguardas da arte moderna 27
1.3 – Fotografia na Pós-Modernidade
Entre o conflito de uma sociedade fragmentada 38

II - EDUCAÇAO E TEORIA DA COMPLEXIDADE 52

2.1 – Edgar Morin - Autor e epistemólogo do pensamento complexo 52

2.2 – Teoria da complexidade 56

2.2.1 – O Surgimento da Teoria da Complexidade 56

2.2.2 – O que é pensamento complexo? 59

2.2.3 – Princípios da Complexidade 61

2.2.4 – Ordem - Desordem – Organização 63

2.3 – Homo complexus - A complexidade do sujeito 68

2.4 – Educação e Complexidade 70

2.4.1 – A Reforma do pensamento 70

2.4.2 – Transdisciplinaridade 74

2.4.3 – A importância das artes na educação 77

III - ENSINO DA FOTOGRAFIA E COMPLEXIDADE

3.1 – A complexidade no fenômeno fotográfico 82

3.1.1 – Abordagem histórica da fotografia: uma nova concepção do mundo 83

3.1.2 – Componentes que constituem parte e todo do processo fotográfico 85

3.1.3 – A natureza complexa da fotografia 86

3.1.4 – O real e o imaginário 89

3.1.5 – A objetivação diante da imagem 91

3.2 - Relato de experiência 93

3.2.1 – O projeto "Arte fotográfica em Sala de Aula" 93

3.2.2 – Aplicação do projeto 96

a. Interpretação e análise fotográfica 96

b. Técnicas e equipamentos 99

c. Desenvolvimento da prática 106

3.2.3 – Casos de referência 112

3.2.4 – Mais uma reflexão 116

Considerações Finais 118

Bibliografia 125

LISTA DE FIGURAS

Capa - Buraco Pré-histórico, Fotografia com efeito *

Figura 1 - M.C. Escher, “Ordem e Caos”, Litografia – 1950 - p.xiii
fonte:http://www.artnet.com/Galleries/Exhibitions.asp?gid=423841944&cid=56441&source=2&type=2&rta=http://www.artnet.com

Figura 2 - Grande Câmara Escura em forma de liteira, construída em Roma em 1646 – p.15
fonte: http://www.cotianet.com.br/photo/hist/camesc.htm

Figura 3 - Joseph Niépce, “Vista da janela em Le Gras”, Fotografia - 1826 – p.17
fonte: http://www.art-photography-schools.com/niepce.htm

Figura 4 - Daguerre, “Natureza morta”, primeira Daguerreotipia - 1839 – p.18
fonte: http://www.thescreamonline.com/photo/photo2-4/glass_slides/daguerre.html

Figura 5 - Louis Compte, “Paço da Cidade, Rio de Janeiro”, Daguerreotipia - 1840 – p.21
fonte: http://www.girafamania.com.br/montagem/fotografia-brasil.html

Figura 6 - Hercules Florence, “Diploma da Maçonaria”, Cópia Fotográfica – provavelmente 1833 – p.23
fonte: *Hercules Florence*: 1833, a descoberta isolada da fotografia no Brasil
,
Figura 7 - F. H. Dufty, “Jovem Mulher Tonganese”, Fotografia de cartão de visita (frente e verso) – 1880 – p.24
fonte: http://www.oceania-ethnographica.com/poly46.htm

Figura 8 - Nadar, “Balzac” – Fotografia – 1846 – p.25
fonte: http://www.hberlioz.com/Photos/BerliozPhotos10.html

Figura 9 - Campanha publicitária Kodak - 1888 – p.26
fonte: http://www.geog.ucsb.edu/~jeff/115a/history/georgeeastman_kodak_camera.jpg

Figura 10 - Nadar, “Baudelaire”, Fotografia - 1855 – p.28
fonte: http://www.lamaquinadeltiempo.com/Baudelaire/albumde.htm

Figura 11 - Nadar, “Baudelaire”, Fotografia - 1860 – p.28
fonte: http://www.kunsthalle-erfurt.de/2006/2006_content.htm

Figura 12 - Claude Monet, “Mulher com guarda-sol”, Óleo sobre tela - 1886 – p.30
fonte: http://www.nadar1874.net/premessa.html

Figura 13 - Marcel Duchamp, "La Gioconda L.H.O.O.Q.”, Técnica Mista - 1919 – p.33
fonte: http://french.chass.utoronto.ca/fcs195/photos/DuchampLHOOQ.jpg

Figura 14 - Andy Warhol, “4 Marilyns”, Serigrafia - 1962 – p.43

fonte: http://www.zwirnerandwirth.com/exhibitions/2005/POP0505/fourM.html

Figura 15 - Richard Estes, “Café Express”, Óleo sobre tela – 1975 – p.47
fonte:http://www.paideyg.ee/kunstiajalugu/kunstilugu/modernism/h/hyperrealism/index.html

Figura 16 – Representação teatral sobre a História da Fotografia I * – p.96

Figura 17 - Representação teatral sobre a História da Fotografia II * – p.97

Figura 18 - Representação teatral sobre a História da Fotografia III * – p.97

Figura 19 - Apresentação em PowerPoint sobre a História da Fotografia I * – p.97

Figura 20 - Apresentação em PowerPoint sobre a História da Fotografia II * – p.97

Figura 21 - Grupo I – Representação Teatral * – p.98

Figura 22 - Grupo II – Representação Teatral * – p.98

Figura 23 - Aluna analisando álbum antigo I * – p.98

Figura 24 – Aluna analisando álbum antigo II * – p.98

Figura 25 – Ilustração de câmera Pin-Hole – p.99
fonte: http http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0170/aberto/mt_142320.shtml

Figura 26 – Exemplo de fotografia registrada através de uma câmera Pin-Hole * – p.100

Figura 27 – Esquema de laboratório caseiro de revelação – p.101
fonte: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0170/aberto/mt_142349.shtml

Figura 28 – Alunos na aula de equipamentos * – p.103

Figura 29 – Alunos testando equipamento com flash metz * – p.103

Figura 30 – Aula de estúdio fotográfico I * – p.104

Figura 31 – Aula de estúdio fotográfico II * – p.104

Figura 32 – Aula de estúdio fotográfico III. Foto de Lucas Santos – p.104

Figura 33 – Aula de estúdio fotográfico V. Foto de Rodrigo Rosinholi – p.104

Figura 34 – Aula de estúdio fotográfico IV * – p.105

Figura 35 – Making Off c/ efeitos de brilho e contraste I * – p.106

Figura 36 – Making Off c/ efeitos de brilho e contraste II *– p.106

Figura 37 – Foto Montagem. Foto de Cida Atum – p.106

Figura 38 – Caminhada em direção ao Sesc Pompéia. Foto de Eduardo Donha - p.107

Figura 39 – Pausa para apreciar a vista e “clicar” * - p.108

Figura 40 – Alunos na Praça Cornélia * - p.108

Figura 41 – Palestra com o monitor Laudo * - p.108

Figura 42 – Rua Central I. Foto de Ygor Oliveira - p.109

Figura 43 – Rua Central II * - p.109

Figura 44 – Alunos em Ação I * - p. 109

Figura 45 – Alunos em Ação II * - p. 109

Figura 46 – Foto do Grupo – Publicidade. Foto de Eduardo Donha - p. 110

Figura 47 – Painel Expositivo de Fotos * - p.110

Figura 48 – Detalhe do Painel Expositivo de Fotos * - p.110

Figura 49 – Alunos do 1º EM Informática * - p.111

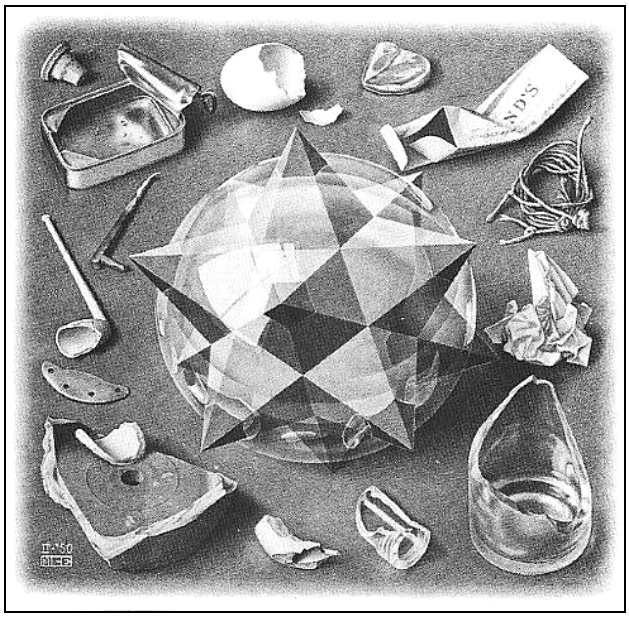
Figura 50 – Buraco I - Foto da dupla Larissa – Thaís 1º EM Regular - p.111

Figura 51 – Buraco II - Foto da dupla Fabio - Paulo 1º EM Publicidade - p.111

Figura 52 – Buraco III - Foto de Acauã 1º EM Publicidade - p.112

Figura 53 – Foto antiga dos meus pais. Foto de autor desconhecido - p.115

Figura 54 - M.C. Escher, “Espelho Mágico”, Litografia - 1946 – p.122
fonte: http://people.via.ecp.fr/~jm/musee/escher/Mirror.gif



(Fig. 1) - M.C. Escher, “Ordem e Caos”, Litografia - 1950

INTRODUÇÃO

"É justamente porque a humanidade não sabia
por onde ia que conseguiu encontrar o seu caminho".

Oscar Wilde

"Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda brilha, porque alta vive".

Pessoa

Sabemos que o homem pós-moderno, confrontado neste mundo de incertezas, onde nada é tão estável ou duradouro, é sempre levado à novas aventuras. O medo – de enfrentar as incertezas – e o risco – da ilusão e do erro – fazem parte da engrenagem do Universo, na busca incessante do conhecimento.

Na aventura que enfrentei ao concluir o Ensino Médio, simultaneamente ao magistério, demorei certo tempo para optar por um caminho. Escolher uma faculdade para trilhar foi de extrema dificuldade, pois não acreditava poder me identificar em uma única área. Neste período de dúvidas, freqüentei diversos cursos, porém, os diferentes rumos me apontavam praticamente à mesma direção. Finalmente optei pelo pluralismo das artes, graduando-me em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas pela Unesp/Bauru.

Durante a graduação, apesar da enorme identificação, continuei a me questionar o porquê de não me interessar particularmente por uma determinada técnica e ser como a maioria dos alunos. Eu adorava os desenhos e objetos expressivos e os expunha em vitrines, amava as aulas de fotografia e laboratório e montava exposições, delirava com o

teatro e encenava o “bumba meu boi”. Sempre me questionando: “será que sou especialista em ‘coisa nenhuma’?”.

Fui me interessando pelas artes visuais, e em especial pela Fotografia. Como foi grande a paixão por esta “arte”, fui cada vez mais adentrando em seu infinito universo. Na época, entre 1991 a 1994, não havia graduação ou especialização em Fotografia no Brasil. Fui seguindo então o meu próprio caminho, realizando workshops, concursos fotográficos e exposições em cidades do interior de São Paulo e Capital.

Foi no Sesc Pompéia, na Cidade de São Paulo, em julho de 1993, participando de um workshop chamado “Técnicas Mistas”, com coordenação de Jane Duduch, professora da Unicamp, arquiteta e artista plástica, que me deparei com um novo estilo de arte. Podíamos trabalhar com diversas técnicas e uni-las; pinturas com interferências, figurinos, esculturas, tecelagem, objetos, etc. O ato de trabalhar com o objeto foi uma experiência muito significativa – o qual há tempos me interessava –, desvinculando-se de padrões convencionais.

Ao mostrar as fotos dos trabalhos aos professores da Unesp, na busca de uma classificação acadêmica, cada qual deu uma denominação diversa, como assemblage, arte objeto, arte conceitual, relevo, etc.

Não satisfeita e com mais dúvidas ainda, comecei a pesquisar em livros e em artigos de revistas, visitar museus e exposições. O passo principal foi a leitura de livros que tinham pequenas citações sobre o tema objeto. Sendo este muito escasso, procurei então informações que relevassem o objeto na produção artística contemporânea e cheguei ao *ready-made,* citado no texto de referência *Teoria do Não Objeto,* de Ferreira Gullar, p.47, que pertence ao livro *Brasil Anos 60* de Daysi V. M. Peccinini. Naquele momento, houve uma identificação com a abordagem em relação ao objeto na arte, sobretudo de Marcel Duchamp, conceitualmente fotográfica.

Defini assim, meio que por instinto, necessidade do novo, do reciclável, do objeto e, sobretudo, da fotografia, o tema proposto no meu projeto de graduação: “Ready-Made”.

Na época da elaboração da monografia acontecia em São Paulo a exposição “Ready-Made 80 anos” no MAC – Museu de Arte Contemporânea. Após minha visita ao

museu, decidi incluir no projeto uma entrevista à curadora do evento, Lisete Lagnado, enriquecendo de maneira significativa meu conceito sobre a arte-objeto.

O projeto foi concluído com a apresentação de uma exposição intitulada "*Ready*, assim nos dá + prazer!", na Galeria Livraria Dafne, em Bauru, em que o sincretismo, a fusão de técnicas, com atenção especial à fotografia, vinha recuperar o objeto de forma fascinante através de seu caráter indicial. Meu propósito não foi classificar os trabalhos expostos como *ready-made*, nem afirmar uma posição *duchampiana*, mas de sugerir, citar, ironizar e contar histórias. Tinham um espírito lúdico e deixavam por conta do espectador uma possível classificação.

Comecei a lecionar em 1988, inicialmente como professora primária do ensino fundamental I e, após a graduação, de Educação Artística, Desenho Publicitário, Fotografia, *Web-Design* e Computação Gráfica nos ensinos fundamental II, médio, profissionalizante e ensino superior. Tenho a constante preocupação em ressaltar aos meus alunos a significativa importância do papel da imagem no nosso dia a dia.

Na experiência didática, compreendi que o ser humano é muito complexo para se identificar com apenas uma área, assim como prender-se a um determinado estilo ou técnica. Adotar livros didáticos da disciplina nunca foi minha prioridade e tento fazer de minhas aulas constantes inovações, inventando e criando estilos diversos de ensinar no intuito de reter a atenção dos alunos e, assim, estar em sintonia com a era visual e com a realidade do aprendiz.

E foi em uma dessas experimentações, no ano de 1999, que apliquei um mesmo projeto à 5ª. série do ensino fundamental e ao 1º. ano do Ensino Médio, cujos resultados foram os mais surpreendentes possíveis. Neste projeto isolado, deparei-me, então, com o enorme interesse que a Fotografia exercia sobre todos, e que o ensinamento lúdico ia além da disciplina aprendida em sala de aula.

Na vivência didática, posso afirmar que a maioria dos alunos, dentro do âmbito escolar, pensando na realidade das escolas particulares, já registrou uma fotografia, possuindo ele ou sua família uma máquina fotográfica. Amadora ou profissional, a máquina fotográfica os auxilia na incessante tarefa de congelar a cronologia de suas vidas:

o casamento, o crescimento dos filhos, as festas, a escola, e tantos outros momentos marcantes.

> *(...) o registro visual documenta por outro lado, a própria atitude do fotógrafo diante da realidade; seu estado de espírito e sua ideologia acabam transparecendo em suas imagens, particularmente naquelas que realiza para si mesmo enquanto forma de expressão pessoal (KOSSOY, 1989:27).*

Ao afirmar que o fotógrafo se transparece em suas atitudes no ato fotográfico, Boris Kossoy refere-se à aparição e manifestação da importância quando faz fotos para si mesmo.

Percebendo-se como participante, o sujeito – no caso o aluno –, percebe-se ora produto ora produtor da sua realidade. E, baseada nesta significativa participação efetiva do aluno e consciência de sua complexidade, elaborei um projeto de aula sobre fotografia, inserido como conteúdo didático na disciplina de Educação Artística, com duração de 6 a 12 meses.

No projeto "Arte fotográfica em Sala de Aula", dou início a um jogo de interesses cujo foco central é a Fotografia, realizando releituras de imagens antigas de familiares ou amigos. Prossigo na abordagem sobre a invenção da Fotografia com o advento dos daguerreótipos e os seus precursores, a câmara *pin-hole* (foto na lata), estilos de fotografias, equipamentos, laboratório, insuma, todo o processo fotográfico. Realizo duas sessões de fotos, a primeira é a de estúdio com os próprios alunos e a segunda compreende uma saída fotográfica e cultural ao Sesc Pompéia, abordando também a história e arquitetura local – através de palestra ministrada por monitores da própria instituição –, paralelamente à questão estética. O resultado deste trabalho é exposto em um painel na escola e discutido em sala de aula, tendo a oportunidade, muitas vezes, de realizarmos um concurso da melhor fotografia com premiação como incentivo.

No decorrer dessa pesquisa parti em busca de outros estudos que apresentassem a Fotografia na prática educativa como tema principal, deparando-me com a enorme carência

de apoio didático sobre o tema. As bibliografias encontradas tratam o assunto, Fotografia, sob vários ângulos fragmentados, como a história, as influências, as técnicas, os temas – moda, jornalístico, publicitário, viagem –, e tantos outros. Quanto aos projetos encontrados, tratam o assunto, na sua maioria, como instrumento auxiliar em outras áreas.

Para a obtenção do título de Especialista em Gestão de Processos Comunicacionais, na área de comunicação, há a monografia *Nas Ondas da Imagem:* planejando o uso da fotografia na prática educativa, de Cristiano Franco Burmester, sob a orientação da Profª. Drª. Maria Cristina Castilho Costa do Departamento de Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da USP. Tem como objetivo a reflexão do uso da imagem e da linguagem visual na prática educacional e suas relações com os diferentes meios de comunicação relacionados com a Educação.

Ainda na área de Comunicação, tendo o fotojornalismo como foco da discussão há a dissertação de mestrado intitulada *A estética do Fotojornalismo*: uma incursão introdutória, de Tânia Maria de Oliveira Teixeira Pinto, sob a orientação do Prof. Dr. Boris Kossoy da Escola de Comunicação e Artes da USP. O objetivo da dissertação é analisar os paradigmas que regem a escolha das imagens jornalísticas através de um levantamento das origens e evolução do fotojornalismo.

Sobre meio-ambiente, há ainda o projeto de pesquisa no Núcleo de Fotografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo tema é *Fotografia na escola:* fotografia como elemento didático-pedagógico no ensino de educação ambiental, em São José dos Ausentes, RS. O objetivo principal da pesquisa é promover uma maior conscientização ecológica dos pais e alunos, em relação ao seu próprio ambiente e comunidade através da utilização da linguagem fotográfica no ensino fundamental e médio da Rede pública do Município de São José dos Ausentes/RS, sob a coordenação do Prof. Mario Bitt-Monteiro.

Encontrei o tema inserido em capítulos de livros didáticos na disciplina de Educação Artística ou História da Arte e em sites na *Internet*, tratando-o superficialmente, isoladamente e até, em alguns casos, contraditoriamente. Os principais são: “Origens do processo fotográfico” no site Cotianet (http:// www.cotianet.com.br/photo), “Início da fotografia no Brasil” no Girafamania (http:// www.girafamania.com.br/montagem/fotografia-brasil.html), “Curso de Fotografia” no site

da Kodak (http://wwwbr.kodak.com/BR/pt/fotografia/curso/index.shtml), “O Manual Prático de Fotografia Pin-Hole” no portal da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (http://www.eba.ufmg.br/cfalieri), “Fotografia Digital” de Jorge Marmion (http://www.sampaonline.com.br/ especiais/fotografiadigital/fotografia_digital.htm) e a partir do livro didático intitulado “Arte e comunicação”, de Juliana e Ornaldo Fleitas, em “A Câmara Clara”, de Roland Barthes e da obra de Boris Kossoy “Fotografia e história”.

Compartilhando esse projeto com outros professores da área de Artes, percebi a necessidade de dimensionar o assunto tratando-o como conteúdo didático, levando-me a necessidade de buscar especialização acadêmica e de pesquisa.

No Mestrado em Educação da UNINOVE – Centro Universitário Nove de Julho –, com área de Concentração em Teorias e Políticas em Educação, segui a linha de pesquisa em Fundamentos Filosóficos e Epistemológicos em Educação, cujas disciplinas enriqueceram consideravelmente minha bagagem na área da Educação, a saber:

METODOLOGIA DE PESQUISA, disciplina ministrada pelo Prof. José J. Queiroz, no decorrer do 1º semestre de 2004, que me auxiliou nos primeiros passos da construção dessa dissertação, norteando caminhos para alcançar o foco e a definição do objeto, para que a pesquisa não se tornasse panorâmica. Tomei também conhecimentos dos procedimentos metodológicos e as normas da ABNT para a construção do projeto de pesquisa.

ASPECTOS FILOSÓFICOS EM EDUCAÇÃO, disciplina ministrada pelas Profas. Terezinha Rios e Elaine Dal Mas Dias, também no 1º semestre de 2004. Esta disciplina enriqueceu minhas leituras de cunho filosófico e a maneira como foi ministrada me fez entender também a importância de se contextualizar o autor de cada obra. Compreender estes aspectos filosóficos em educação foi importante também para entender o papel da política, a essência do ser humano e a nos questionar e refletir para um melhor entendimento.

EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE, ministrada pela Profas. Izabel Petraglia e Cleide Silvério de Almeida, no *2º* semestre de 2004. Esta disciplina foi de primordial importância tanto para a minha pesquisa quanto para a minha formação, pois, ao se

interligar Educação e Complexidade, consegui ver algumas possíveis soluções para problemas educacionais até então sem perspectivas. Vale ressaltar aqui a importância da quebra dos paradigmas na Educação: nesta disciplina estava toda a base do conhecimento sobre complexidade e de Edgar Morin, referencial teórico de minha dissertação. Foi também o ponto de partida para muitas leituras e o descobrimento das interligações entre Fotografia e Complexidade. Como a disciplina foi ministrada de maneira "diferenciada", fazendo uso de filmes, livros e peças teatrais para contextualizar as partes do conteúdo programático, ressalto que tive a oportunidade de encontros célebres, como o filme *Ponto de Mutação* de Fritjort Capra, o livro *O ensaio sobre a cegueira* de José Saramago, o filme *Doze homens e uma sentença* dirigido por Sidney Lumet, o texto *Fellini não via filmes* de J. Janine Ribeiro, o filme documentário *Powaqqatsi* de Coppolla, entre outras pérolas. Muitos destas referências me acompanham até hoje, no meu dia a dia e na sala de aula.

FORMAÇAO ÉTICA E ESTÉTICA DO PROFESSOR, na disciplina ministrada pelo Prof. Gabriel Perissé, no decorrer do 2º semestre de 2004, vale ressaltar que a questão da estética trabalhada de forma lúdica com base no Método Lúdico-Ambital de Alfonso López Quintás, - baseado no ser humano que converte objetos e meros espaços em âmbitos - foi particularmente o estudo da disciplina que mais me causou impacto. A discussão sobre o Belo, bastante significativa, trouxe novos olhares à questão da estética, principalmente para outros alunos que vinham de áreas distantes das artes.

PÓS-MODERNIDADE, pelo Prof. José J. Queiroz, no 1º semestre de 2005, estabeleceu contato com o pós-moderno e o estudo das fronteiras entre moderno, pós-moderno e modernidade. Veio enriquecer de maneira significativa o meu entendimento em relação às artes e a fotografia neste contexto. Contribuiu, principalmente, para a construção do tópico *Fotografia na Pós-Modernidade, entre o conflito de uma sociedade fragmentada* (1.3), e que serviu como desfragmentador entre o primeiro e o segundo capítulo dessa pesquisa.

Também fiz parte do NIIC – Núcleo Interinstitucional de Investigação da Complexidade e da Culturalidade, e do Grupec – Grupo de Pesquisa em Educação e Complexidade, em decorrência do pré-projeto que apresentei. Esta participação foi fundamental no desenrolar desta pesquisa, cuja referência teórica está embasada na teoria da complexidade.

Coordenado pelas Profas. Izabel Petraglia e Cleide Silvério de Almeida, tendo como membros os Profs. Marcos Lorieri e José J. Queiroz, o NIIC, sediado no Centro Universitário Nove de Julho, desenvolve estudos em diferentes áreas e estimula o desenvolvimento de projetos de pesquisas que promovam o diálogo entre problemas de realidade educacional e os pensamentos míticos, simbólicos, racional e científico.

Neste núcleo de pesquisa, tive contato com minha orientadora, Profª. Drª. Izabel Petraglia, estudiosa do pensamento complexo, que se embasa principalmente na obra de Edgar Morin, pensador francês transdisciplinar e contemporâneo.

Morin trata da complexidade e das incertezas do mundo contemporâneo, temas que, além de outros que envolvem sua linha de pensamento, trouxeram-me muitos questionamentos, porém muitas respostas também. Uma delas seria não precisar seguir sempre um caminho linear e outra foi a de aceitar e compreender a complexidade que há no ser humano!

A partir da complexidade em Edgar Morin, como referencial teórico desta pesquisa, defini o título dessa dissertação como *A Estética do Olhar*: O Ensino da Fotografia sob o prisma do Pensamento Complexo, cujo sentido busca conotação no leque de possibilidades que a Fotografia nos abre e que não se há apenas o ângulo do belo para a sua concepção e compreensão. Do mesmo modo que não existe apenas uma maneira de compreender e ver a arte, a idéia de estética também necessita ser constantemente revista.

O objeto deste estudo, então, é o ensino da Fotografia no Ensino Médio, sua aplicação, manifestações e contribuições.

Coloca-se, então o problema: 1) Qual a importância da Fotografia como instrumento teórico-metodológico aplicada como conteúdo programático no Ensino Médio dentro da disciplina de Educação Artística? 2) Qual o aporte da teoria da complexidade para o ensino da Fotografia nesse nível de aprendizagem (Ensino Médio)?

Dos eixos hipotéticos a serem demonstrados:

1) A primeira hipótese que responderia então ao problema desta pesquisa é que a aplicação da Fotografia enriquece, de forma significativa, o currículo do Ensino Médio na

disciplina de Educação Artística, podendo também estimular a comunicação, a criatividade e o desenvolvimento do espírito crítico do aluno;

2) Buscaremos demonstrar também a suposição de que a teoria da complexidade constitui ferramenta eficaz para o ensino da Fotografia nesse nível de aprendizagem.

A metodologia baseou-se em pesquisa teórica, a partir do levantamento e revisão bibliográfica. Parte da seleção de textos e pesquisa de dissertações e teses, conforme descritivas anteriormente, sobre o tema para a apropriação dos conhecimentos referentes à fotografia, ao ensino da Fotografia e à teoria da complexidade.

Do mesmo modo, procedi à pesquisa empírica, como participante, a partir do relato de minha experiência profissional. A coleta dos dados se deu com o registro da memória, num campo de estudo determinado, qual seja, três turmas da primeira série do Ensino Médio, da Rede particular de Ensino, num bairro de classe média da Cidade de São Paulo, local em que exerço a docência da disciplina de Educação Artística no ano de 2005.

> *É importante assinalar que, sem um referencial teórico básico de apoio, a pesquisa pode cair num empirismo vazio e consequentemente não contribuir para um avanço ao já conhecido. (...) A explicitação do papel da teoria na pesquisa ajuda-nos a compreender mais claramente as questões comumente postas pelos pesquisadores sobre a relação teoria-método (ANDRÉ, 1989:41).*

O formato da pesquisa participante, por sua vez, transfere ao pesquisador efetiva presença no desenrolar do estudo, como “atores sociais” que caminham juntos na produção do conhecimento.

Portanto, a teoria da complexidade, apresentada como referencial teórico, contribuirá para apresentar a importância das artes na construção do sujeito que é *homo complexus*, além de estabelecer as relações e as interligações entre fotografia, complexidade e educação, considerando o todo e as partes da concepção da imagem.

O relato da experiência de campo foi embasado na aplicação do projeto “Arte fotográfica em Sala de Aula” na região oeste da Cidade de São Paulo, especificamente em uma instituição de ensino particular, onde lecionei nas três primeiras séries do Ensino Médio – no ano de 2005.

Como grande parte do conteúdo programático da disciplina de Educação Artística é flexível, o ensino da Fotografia pode ser inserido em um período de 6 a 12 meses.

O objetivo desta pesquisa é o de estudar, discutir e compreender o ensino da Fotografia, dentro da disciplina de Educação Artística, como conteúdo programático, capaz de enriquecer o currículo do Ensino Médio e que poderá contribuir positivamente para o desenvolvimento do sujeito que é complexo.

Assim, esta dissertação será apresentada em três capítulos, a saber:

I. O Ato Fotográfico: a Civilização da Imagem;
II. Educação e Teoria da Complexidade;
III. Ensino da Fotografia e Complexidade.

O primeiro capítulo trata da descoberta da Fotografia a partir de aspectos sócio-econômicos e culturais que influenciaram sua concepção, principalmente a Revolução Industrial e a conseqüente ascensão da burguesia, tida como a principal classe democratizadora da fotografia. Tendo como principal referência teórica as idéias de Boris Kossoy, dou enfoque, a partir daí, à influência da fotografia causada nas vanguardas artísticas do início do século XX, na sociedade dita pós-moderna, caótica e fragmentada, alimentada pelas tecnologias digitais, ajudada pelo pluralismo de valores e pelo excesso de imagens e regrada pela cultura de massa. A compreensão da fotografia como manifestação artística é base fundamental para a continuidade da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta o pensador Edgar Morin, autor da teoria da complexidade, seu surgimento, princípios emergentes e conceitos fundamentais que estabelecem a sua epistemologia e coloca o *Homo Complexus* como sujeito da reforma do pensamento proposta pelo autor. Morin sugere a transformação urgente do nosso olhar sobre o mundo e a abordagem integradora dos problemas na busca de soluções das questões conflitantes do mundo contemporâneo. Trata, ainda, da educação transdisciplinar

como tomada de consciência para o destino da humanidade e para a reformulação do pensamento a partir da organização do conhecimento e da percepção do complexo planetário em que vivemos. Destaco, para reflexão, o importante papel das artes e, a partir daí, da imagem, na participação imprescindível da construção do *homo complexus*.

O ensino da Fotografia e a complexidade serão assuntos abordados no terceiro capítulo, em que procuro estabelecer as relações e as interligações entre o embasamento teórico e o método, considerando o todo e as partes da concepção fotográfica. Revelamos a complexidade no ato fotográfico diante das trajetórias de interpretações iconográficas e iconológicas, na tentativa de ampliar a compreensão da fotografia e na busca de sentido em sua complexa dimensão de representações.

Dedico-me também ao relato da experiência e à coleta de dados do registro de memória do meu fazer pedagógico em Educação Artística, considerando o ensino da Fotografia no Ensino Médio, procurando enfocar os resultados da aplicação do projeto “Arte fotográfica em Sala de Aula” e tratando de estabelecer as relações e as interligações entre o ensino da Fotografia e a complexidade, embasadas na prática docente.

Capítulo I

O ATO FOTOGRÁFICO: A civilização da imagem

"Tudo muda, contudo, se, da fotografia
como arte, passa-se à arte como fotografia".

Walter Benjamin

Procuraremos enfocar, na narrativa histórica do primeiro capítulo, os aspectos sócio-econômicos e culturais que interagiram para a concepção do processo fotográfico além do próprio curso cronológico do advento da técnica. O progresso econômico como alavanca à aceitação burguesa da nova descoberta e, em conseqüência, a democratização da imagem, fazem surgir o que chamaremos de civilização da imagem – uma busca pela identidade conflitante diante de um mundo em transformação.

A partir daí, daremos ênfase à questão da aceitação ou rejeição da fotografia como arte, que se formou no início do século XX, tendo como participação efetiva no embate as vanguardas da arte moderna que viriam romper com conceitos convencionais, introduzindo técnicas fotográficas e fotomecânicas na produção artística e transformando por completo a cultura da sociedade moderna.

Relacionaremos os movimentos influenciados pelas vanguardas, responsáveis pela introdução interpretativa e figurativa nas artes através da imagem fotográfica, interacionada às questões sociais e políticas e inspiradas na *mass media*, com o surgimento de uma nova era: a pós-moderna.

1.1 – História da Fotografia

O advento sob o espírito da modernidade

Contrariamente a um trabalho de criação, em que apenas uma pessoa ou um grupo tem o crédito, podemos definir o advento da fotografia como a montagem de um quebra-cabeça, em que a síntese e o resultado de inúmeras descobertas, com o passar do tempo, contribuíram para aprimorar esta linguagem que transformou a forma e os temas relacionados à Arte. A invenção da fotografia é aqui apresentada num enfoque que nos permite estudá-la como algo que encontrou no espírito da modernidade o impulso decisivo para fazer a sua aparição pública.

No século XIV, surge na Itália o Renascimento, movimento caracterizado pelo rico período de desenvolvimento da cultura européia, difundindo-se por toda a Europa durante os séculos XV e XVI. Propunha a ruptura com as tradições medievais e a preocupação em reproduzir o mais fielmente possível o mundo exterior, passando a ser o grande desafio dos artistas.

Foi neste período que surgiram as primeiras referências sobre a Câmara Escura descritas no livro de notas sobre espelhos de Leonardo Da Vinci, – um dos mais importantes expoentes renascentistas –, por volta de 1554, vindo a ser publicado somente em 1797. Considerada a essência da técnica tradicional da fotografia, a Câmara Escura (Fig. 2, a seguir) não sofreu, porém, alterações desde então. Conhecida desde a Antiguidade, trazia curiosamente consigo o caráter mágico e polêmico da representação da visibilidade das coisas, e seu princípio óptico, observado por Da Vinci, consistia basicamente em possibilitar a passagem de luz através de um pequeno orifício dentro de um quarto escuro e o objeto refletido na parede oposta aparecia invertido.

(Fig.2) - Grande Câmara Escura em forma de liteira, construída em Roma em 1646

A partir desse princípio, pintores e desenhistas utilizavam-se desse fenômeno físico para reproduzir os retratos com maior fidelidade, pintando dentro do quarto sobre um pergaminho. Até meados do século XIX, muitos processos foram evoluindo, sobretudo a lente colocada sobre o orifício, o jogo de espelhos adaptado para rebater a imagem na tela, a caixa ficando cada vez menor e mecanismos desenvolvidos para facilitar o enquadramento e o aproveitamento da luz.

Sob o aspecto econômico, a fotografia surge como resposta inovadora a uma situação em que a procura de aumento de produtividade encontrara um limite. O homem moderno não tinha mais tempo nem podia contar com a lentidão e o alto custo dos retratos produzidos pelos pintores e desenhistas da época. A fotografia surge então como fenômeno que qualificamos de revolucionário, dentro de uma outra revolução certamente mais vasta e que se encontrava em curso: a Revolução Industrial - processo de industrialização ou desenvolvimento industrial produzidas na Inglaterra a partir do final do século XVIII, estendendo-se mundialmente, gerando processos migratórios das zonas rurais às urbanas, aumentando a especialização do trabalho e utilizando-se intensivamente do capital e da aparição de novas ferramentas de trabalho especializado.

Boris Kossoy explica o advento da fotografia como um novo meio de conhecimento do mundo, surgido em meio a uma série de invenções decorrentes da Revolução Industrial e que viriam a influir decisivamente nos rumos da história moderna mundial:

> *A fotografia, uma das invenções que ocorre naquele contexto, teria papel fundamental enquanto possibilidade inovadora de informação e conhecimento, instrumento de apoio à pesquisa nos diferentes campos da ciência e também como forma de expressão artística (KOSSOY,1989:15).*

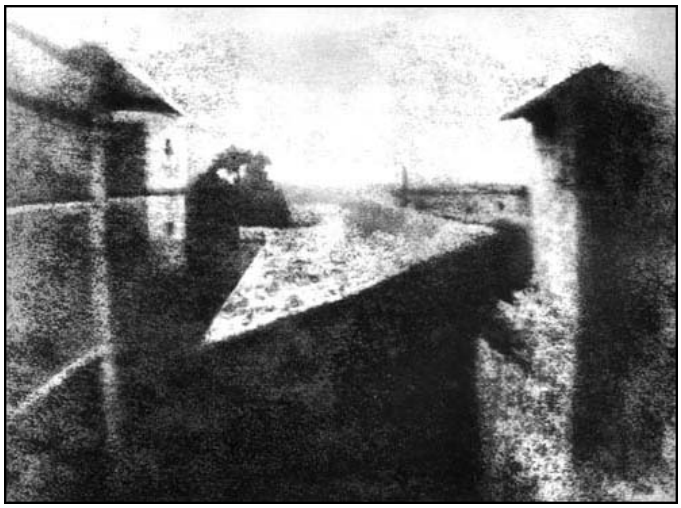
O avanço nas pesquisas tecnológicas da fotografia deve-se acima de tudo à cultura de consumo e de produção ao qual a Revolução Industrial desencadeou particularmente na Europa e nos Estados Unidos. A aceitação da nova invenção justificou aplicações significativas de capital em pesquisas e equipamentos, propiciando o surgimento, a partir da década de 1860, de grandes impérios industriais e comerciais da fotografia.

No contexto sócio-político, a ascensão de amplas camadas sociais em direção a um maior significado político e social traz o desejo da nova sociedade burguesa de dar visibilidade à sua ascensão econômica e social, o que melhor justifica a oportunidade histórica da fotografia e explica o enorme sucesso do invento. O nobre deixa de ser o único a poder fazer-se representar e a ostentar esse símbolo de representação.

Os aspectos técnicos do novo invento nada têm a ver com as técnicas de pintura ou desenho dos retratos, mas até então gravar a imagem diretamente sobre o papel sem intermédio do desenhista não era possível, isto é, faltava descobrir, como substituto do pergaminho, um material sensível à ação da luz, capaz de registrar uma imagem. A descoberta da sensibilização à luz de certas substâncias químicas foi, depois da óptica, o outro aspecto de maior importância à procura do processo fotográfico. A fotografia surge realmente com as experiências químicas para revelar e fixar as imagens, cujo "parente" mais próximo encontrava-se na Litografia[1], que vem inspirar Joseph Nicéphore Niépce nas suas descobertas.

Em 1826, o químico e litógrafo francês Niépce (1765-1833), dez anos depois de obter êxito ao registrar suas primeiras imagens utilizando a câmara escura e papel sensibilizado com cloreto de prata, recobre uma placa de estanho com betume da judéia e a expõe durante oito horas na sua câmara escura, em direção ao quintal de sua casa. Apesar de o resultado ser uma imagem escura e sem nitidez, é considerada a primeira fotografia do mundo (Fig. 3, a seguir). O processo foi chamado de Heliografia, ou seja, gravura com a luz do sol.

[1] Litografia, (do grego *lithos*, “pedra” e *graphein*, “escrever”), processo de impressão, desenvolvido em 1798, em que se utiliza uma superfície plana, leve e planográfica na qual a zona de impressão não sobressai do resto; baseia-se na repulsão entre as substâncias gordurosas e a água. Fonte: Enciclopédia Microsoft Encarta 2000.



(Fig. 3) - Joseph Niépce, “Vista da janela em Le Gras”, Fotografia - 1826

Em 1829, Niépce associou-se então ao pintor também francês Louis Jacques Mandé Daguerre (1789-1851), prosseguindo juntos nos avanços químicos de imagens impressionadas. Após morte de Niépce, Daguerre, a quem podemos dar o crédito de juntar as “peças” do quebra-cabeça, prosseguiu com as experiências de desenvolver uma substância que fosse mais sensível à luz que o betume da judéia.

Daguerre vem a descobrir o iodeto de prata como substância sensível à luz e o vapor de mercúrio como agente “revelador” do processo. Submeteu então a placa a um banho fixador com sal de cozinha, dando origem ao processo que denominou Daguerreotipia (Fig. 4, a seguir).

A invenção da Daguerreotipia foi divulgada à Academia de Ciências de Paris, simultaneamente à Academia de Belas Artes, em 19 de agosto de 1839, tornando-se popular por mais de 20 anos. Neste mesmo mês, o Estado francês, por proposta do deputado e astrônomo François Arago, compra a patente do daguerreótipo e o coloca gratuito e democraticamente à disposição do público[2].

[2] Fonte: Hercules Florence: 1833, a descoberta isolada da fotografia no Brasil.

(Fig. 4) - Daguerre, “Natureza morta”, primeira Daguerreotipia - 1839

Apesar do sucesso do daguerreótipo, a impossibilidade de se fazer várias cópias e a fragilidade do equipamento e dos acessórios fizeram com que um escritor e cientista inglês chamado William Henry Fox-Talbot buscasse solucionar e aprimorar essas limitações técnicas e pesquisasse profundamente as fórmulas de impressão química no papel. Em 1835, já havia construído uma pequena câmera de madeira carregada com papel sensibilizado com cloreto de prata, porém era necessário de meia à uma hora de exposição.

Talbot foi considerado o primeiro fotógrafo a registrar uma imagem pelo processo negativo/positivo, permitindo obter várias cópias a partir de uma matriz. Após aperfeiçoar suas pesquisas e adotar como agente revelador o galo-nitrato de prata, o negativo era lavado, e depois de seco, tratado com uma cera para ficar transparente. Revelado o negativo, obtinha as cópias por contato, com papel sensibilizado com cloreto de prata.

A técnica ficou conhecida como Talbotipia, patenteada na Inglaterra em 1841. Talbot buscou incansavelmente uma técnica que atendesse a fixação da imagem, um processo eficaz que interrompesse o próprio processo de sensibilidade à luz. De fato, as imagens fotográficas, até aquele momento, careciam de tal técnica de conservação que a luz do dia enegrecia gradualmente o papel. Foi então que Talbot descobre, em 1839, o tiossulfato de sódio, apresentado pelo químico e astrônomo inglês John Herschel, a quem a história atribui o mérito da criação do termo *PHOTOGRAPHY*, no mesmo ano.

Diante da descoberta da técnica que tornava a imagem permanente, Talbot exclama:

> *O fenômeno que acabo de descrever a meu ver participa do maravilhoso, quase tanto quanto qualquer fato que a pesquisa física trouxe ao nosso conhecimento. A coisa mais transitória, uma sombra, o emblema proverbial de tudo o que é efêmero e momentâneo, pode ser acorrentado pelo encanto de nossa "magia natural" e ser fixado para sempre na posição que ela parecia destinada a ocupar apenas por um curto instante (TALBOT apud DUBOIS, 1993:139).*

Dubois acreditava que o aspecto que demandaria chegar de fato à fotografia era a importância de conservá-la por um longo período no tempo. Interromper o processo de sensibilidade à luz era como se buscasse congelar um fragmento da vida para sempre. E fixar o tempo na fotografia seria como ludibriar o próprio processo natural que lhe é vital, mas que também carregava em si mesmo sua própria morte: a luz.

Ao método de revelação pelo processo negativo/positivo é atribuído o desencadeamento da reprodução em série da fotografia. Primeiramente em papel, depois em vidro, em seguida em acetato e, atualmente, digital. As exigências do mercado representaram, em todos os casos, alavancas lógicas deste aperfeiçoamento técnico. A partir daí a fotografia difundiu-se rapidamente pelos principais centros europeus e norte-americanos, em função das condições econômicas, sociais e culturais dos países onde a Revolução Industrial fazia-se mais evidente.

A chegada da fotografia no Brasil não demorou muito após a invenção de Daguerre. Já em 1840 existem relatos publicados sobre a novidade trazida ao Rio de Janeiro pelo abade francês Louis Compte, a quem se deve as primeiras demonstrações do daguerreótipo no Brasil. Do episódio noticiou assim o jornal:

> *He preciso ter visto a cousa com os seus próprios olhos para se poder fazer idea da rapidez e do resultado da operação. Em menos de nove minutos o chafariz do largo do Paço, a praça do Peixe, o mosteiro de S. Bento, e todos os outros objectos circumstantes se acharão reproduzidos com tal fidelidade, precisão e minuciosidade, que bem se via que a cousa tinha sido feita pela própria mão da natureza, e quasi sem intervenção*

do artista (Jornal do Commercio, 17 de janeiro de 1840, p.2, apud KOSSOY, 2002:112).

O abade teria registrado, nesta ocasião, as primeiras imagens fotográficas no Brasil (Fig. 5, a seguir) e possivelmente na América do Sul, hoje consideradas exemplares de grande importância para a história da fotografia brasileira[3].

(Fig. 5) - Louis Compte, "Paço da Cidade, Rio de Janeiro",
possivelmente a primeira Daguerreotipia registrada na América do Sul - 1840

Três dias depois, Louis Compte apresentava a daguerreotipia ao Imperador Dom Pedro II, tornando-se este praticante, colecionador e mecenas da nova arte, e também o primeiro fotógrafo com menos de 15 anos de idade do Brasil. Curiosamente, além de dedicar-se à fotografia, Dom Pedro II foi também o primeiro monarca do mundo a ter seu fotógrafo oficial, o que confere ao Brasil uma tradição fotográfica.

Apesar disso, o estágio de desenvolvimento do Brasil, nesta área, ainda não era o mesmo, se comparado com as profundas revoluções culturais e sociais por que passava a Europa naquele momento. Debates em relação à fotografia como manifestação artística só

[3] Coleção: Arquivo Grão-Pará. Fonte: Dicionário histórico-fotográfico brasileiro: fotógrafos e ofício da fotografia no Brasil (1833-1910).

encontraria espaço por aqui depois da Semana de Arte Moderna em 1922, quando viriam a ser questionados os padrões e valores estéticos da sociedade arcaica daquele tempo.

Foi neste Brasil agrário e escravocrata, num ambiente desprovido de recursos tecnológicos e culturais que, em 1833, um francês radicado no País, Antoine Hercules Romuald Florence (1804-1879), descobriu o processo fotográfico.

Isolado na antiga Vila de São Carlos, atual Campinas, sem conhecimentos das descobertas e avanços sobre a técnica fotográfica na Europa, que Florence dedicou-se a uma série de invenções, levado, principalmente, pela quase inexistência de recursos para impressão gráfica da época. Em seus diários, relata a descoberta de um método de impressão por processos fotográficos, anos antes de Daguerre, que reproduzia em série imagens para diplomas maçônicos, rótulos farmacêuticos e outras etiquetas comerciais.

Antes mesmo de Talbot ter a idéia de usar a técnica de negativo e positivo e aprimorar outras técnicas de fixação, Florence, já em 1833, começa a fotografar com chapa de vidro e papel sensibilizado com nitrato de prata para a impressão por contato, e descobre o processo mais adequado de fixação de imagem através do amoníaco cáustico, substituído posteriormente pelo tiossulfato de amônia, utilizado até hoje. À técnica ele próprio denominou *PHOTOGRAPHIE*, do grego *photo*, “luz” e *graphein*, “escrever”, cinco anos antes do termo ter sido empregado por Herschel.

A descoberta das pioneiras realizações de Hercules Florence deve-se ao historiador e fotógrafo Boris Kossoy, cujas pesquisas comprobatórias registradas no livro “*Hercules Florence*: 1833, a Descoberta Isolada da Fotografia no Brasil" (editora Duas Cidades, 1980) causaram grande polêmica no momento em que foram apresentadas nos círculos acadêmicos e institucionais. Kossoy comenta as descobertas de Florence como uma peculiaridade da história da fotografia:

> *(...) em qualquer ponto onde o pesquisador se encontrasse, não importando o grau de “civilização” de seu meio, a fotografia poderia ser descoberta. Seu desenvolvimento, aperfeiçoamento e absorção pela sociedade, isto sim, somente poderia ocorrer – como de fato ocorreu – em complexos sócio-econômicos e culturais totalmente diversos daqueles*

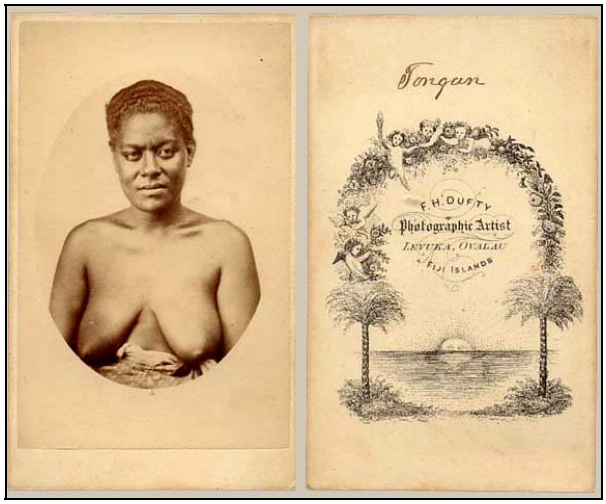
> *onde Florence viveu: nos países onde se processava a Revolução Industrial (KOSSOY, 1989:93).*

Segundo Kossoy, o fato de Florence levar avante suas pesquisas em um ambiente como o Brasil daquela época, com recursos precários e à margem do progresso cultural e científico, não o impediu de realizar sua descoberta, pois a idéia "estava no ar" (*Ibid*.:93). As aplicações comerciais, porém, que decorreriam de condições econômicas e sociais favoráveis, não poderiam ocorrer na realidade inóspita a que Florence estava condicionado para evoluir em seu trabalho. Abaixo exemplar de um dos trabalhos de Florence, uma cópia fotográfica do diploma maçônico obtida em papel, por contato, sob a ação da luz solar (Fig. 6):

(Fig. 6) - Hercules Florence, "Diploma da Maçonaria", Cópia Fotográfica – provavelmente 1833

Já em 1841, surgem na Europa os primeiros *ateliers* - estúdios fotográficos, alavancados pelos novos recursos técnicos e, em 1854, surge a *carte-de-visite* (Fig. 7, a seguir), fotografia colada sobre cartão onde a clientela poderia oferecer o retrato com a dedicatória no verso, tornando-se o modismo predileto durante o final do século XIX.

O jornal londrino *The Times* de 24 de março de 1841 noticia a inauguração do primeiro estúdio profissional na Inglaterra, onde podemos verificar a reação à novidade francesa. O artigo inicia nestes termos: "*O apartamento apropriado para o processo mágico, se assim lhe podemos chamar...*". Contudo, o estupor ao processo "mágico" caberia como aliado aos novos comerciantes, que alimentavam um ambiente misterioso de obscurantismo à nova atividade. Exemplo disso seria o lendário gato de Oscar Rejlander, fotógrafo e pintor sueco radicado em Londres, que era usado como primitivo fotômetro ao lado do retratado, onde Rejlander, ao observar-lhe a íris, decidia fotografar ou não. Os clientes não buscavam uma explicação racional diante do método, mas a memória coletiva levava-os a associar a prática à bruxaria.



(Fig. 7) - F. H. Dufty, "Jovem Mulher Tonganese",
Fotografia de Cartão de Visita (frente e verso) – 1880

Outro exemplo para compreender o misticismo em torno do advento da fotografia é o escritor francês Honoré de Balzac (1799-1850), cujo pânico notório pelo daguerreótipo fez com que a humanidade possuísse uma única chapa sua (Fig. 8, a seguir). Balzac acreditava que o corpo era composto de séries de espectros em camadas sobrepostas ao infinito, que chamava de "teoria dos espectros". Phillipe Dubois observa o terror de Balzac diante do daguerreótipo*: "Como se vê, haveria no final, com essa transparência, um certo perigo em fotografar infinitamente o mesmo corpo: ele passaria por inteiro, camada por camada, para a fotografia." (DUBOIS, 1993:228).*

Dubois define o terror de Balzac como se estivéssemos diante de um fantasma que nos vem roubar a alma. É o sentimento angustiante de *passar para o outro lado* no momento da pose fotográfica, suscitando ao modelo uma onda de medo, pois não se sabe o que esperar. É assombrado por uma presença incerta, flutuante, virtual: ele próprio!

(Fig. 8) Nadar, "Balzac" – Fotografia – 1846

À margem da polêmica atividade e do crescente juízo depreciativo que se fazia da profissão de fotógrafo, foi através da multiplicação da imagem fotográfica e o baixo custo de produção em virtude do progresso econômico que fez surgir a "democratização" da imagem, pois diante do fotógrafo todos os homens de todas as classes sociais poderiam realizar o desejo de igualdade, buscando interpretar diante da câmera, sob o olhar austero, quase estereotipado, sua posição social e idoneidade moral, antes só realizados pelos retratistas da nobreza.

Segundo Kossoy (1989:74), essa "civilização da imagem", que ora começava a se formar paralelamente à necessidade psicológica de perpetuação da imagem – "*uma saída digna para a imortalidade*" –, traz consigo, além de um mercado ansioso por consumi-la, uma indústria da imagem ávida por buscar um conhecimento ideal do mundo através dela.

O autor analisa o início da "civilização da imagem" a partir do momento em que a fotografia chega às massas através de modismos proporcionados pela democratização do

retrato, como a *carte-de-visite*, "*dando ênfase à idéia de um mundo substituto, simulação analógica do real, composto de imagens que podiam ser colecionadas*" (*Ibid*.:74).

Esta tendência ganha impulso quando o retratado passa a ter acesso como retratista com o slogan publicitário "*You press the button, we do the rest*" (você aperta o botão, nós fazemos o resto). George Eastman, industrial norte-americano fabricante de celulóide em Rochester, Nova York, introduzia no mercado, em 1888, a máquina fotográfica Kodak. Portátil e econômica, e com um rolo flexível incorporado (emulsionado de nitrato de celulose) com capacidade para registrar cem imagens, o cliente devolvia a máquina ao vendedor, que a enviava à fábrica em Rochester, onde o rolo era revelado e, finalmente, remetido ao cliente por reembolso postal, juntamente com a câmera recarregada. Todo o processo durava 10 dias, ao preço de 10 dólares.

O ponto culminante da democratização da imagem surge através desta magnífica campanha de marketing norte-americana (Fig. 9, a seguir) que, no mesmo ano, conseguiu vender 90 mil câmeras Kodak. Em 1889 a Eastman Company começou a fabricar os primeiros filmes para cinema e, em 1928, lançou o primeiro filme colorido, o Kodacolor.

(Fig. 9) - Campanha publicitária Kodak - 1888

Finalmente, 450 anos depois da descoberta da imprensa, a fotografia invadia o invento de Gutemberg. No dia 21 de janeiro de 1897, o *New York Tribune*, nos Estados Unidos, publicava a primeira fotografia impressa da história do jornal.

Mediante ao processo de simplificação e de baixos custos, característicos da produção de bens de consumo de massa, no inicio do século XX, grandes potências da

indústria da imagem já tinham se formado, como a Eastman nos Estados Unidos, a Agfa na Alemanha e os irmãos Lumière na França.

Era a Revolução Industrial presente na fotografia, abrindo as portas da era moderna.

1.2 – A Fotografia como Manifestação Artística

A influência nas vanguardas da arte moderna

Paralelamente às pesquisas e avanços tecnológicos referentes à técnica fotográfica, a concepção da fotografia conturbou o mundo cultural e artístico nos grandes centros da Europa e dos Estados Unidos, numa época em que as artes passavam por uma série de mudanças, com proclamações e manifestos de diferentes "ismos".

Como afirma Kossoy (1989:15): "*O mundo, a partir da alvorada do século XX, se viu, aos poucos, substituído por sua imagem fotográfica. O mundo tornou-se, assim, portátil e ilustrado*".

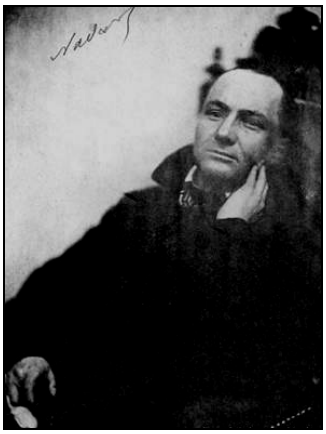
Representantes expressivos da cultura francesa menosprezavam publicamente a fotografia como sendo apenas um produto industrial e acessório auxiliar dos retratistas, negando-a como forma de expressão artística. Nos círculos mais conservadores e nos meios religiosos da sociedade a invenção foi chamada de blasfêmia. Discursos inflamados e sarcásticos, como do literário e crítico francês Charles Baudelaire (1821-1867), após a divulgação do daguerreótipo, eram comuns nos salões parisienses, como nos aponta Walter Benjamin:

> *Nestes lamentáveis dias surgiu uma nova indústria que não contribuiu pouco para a chã estupidez fosse reforçada na sua crença (...), que a arte mais não é, e mais não pode ser do que a reprodução exata da natureza (...) um Deus vingativo satisfez a voz destas pessoas. Daguerre foi o seu Messias. (...) se for permitido à fotografia completar a arte em algumas das suas funções, imediatamente será esta oprimida e estragada por aquela, graças à adesão natural que provocará na multidão. Por essa razão, ela tem que voltar ao seu verdadeiro dever, que consiste em ser*

> *servidora das ciências e das artes (BAUDELAIRE apud BENJAMIN, 1987:134).*

Baudelaire pregava a questão da modernidade na arte livre da mecanicidade ou tecnologia. Aqui se constitui uma relação tipicamente idealista romântica e anti-burguesa, cuja utopia criativa manifestou-se em toda sua plenitude no século XVIII com o Romantismo, em que o homem se rebelaria contra tudo aquilo que tivesse proporção, medida ou volume, e contra tudo o que implicasse uma redução abstrata das suas qualidades individuais. Contra a promessa moderna da "*acepção positiva e libertadora da relação entre homem e tecnologia: a pessoa cria enquanto a máquina repete*" (FLORES, 2004:96), como identificou Descartes e outros filósofos racionalistas do século XVII, – que só valorizavam a razão na aquisição do conhecimento regido por leis matemáticas perfeitas.

Curiosamente, Baudelaire tornou-se amigo íntimo de Félix Nadar (1820-1910), o retratista mais conceituado da França de sua época, deixando-se fotografar várias vezes (Figs. 10 e 11, a seguir) em seu estúdio, registrando sua imagem para a posteridade.



(Fig. 10) Nadar, "Baudelaire", Fotografia – 1855

(Fig. 11) Nadar, "Baudelaire", Fotografia - 1860

O fato é que o impacto causado pela fotografia na intelectualidade européia tomou proporções nunca vista antes, afinal não existia um consenso.

Em meio a essa efervescência cultural foi gerado o Impressionismo, e, três gerações após o advento da fotografia, alguns pintores abandonaram o retratismo e passaram à abstração, e outros abriram seus *ateliers* fotográficos, primeiramente como atividade paralela e, logo depois, com exclusividade.

O Impressionismo[4] surge como o primeiro movimento artístico a sofrer as influências que a fotografia começava a proporcionar no âmbito cultural, e, mais tarde, nos movimentos de vanguarda, à medida que artistas foram introduzindo algo de novo quanto à percepção visual e de novas experiências com a própria linguagem.

A pintura ao ar livre já havia começado a ser praticada por pintores mais progressistas quando a fotografia estava por vir. É a partir desse conceito que surge a pintura impressionista. Guiado pela pesquisa da luz sobre a natureza, um grupo de pintores, encabeçado por Claude Monet (Fig. 12, a seguir), rejeitava as regras clássicas impostas pela academia e buscava retratar em ambiente externo a incidência da luz natural sobre os objetos, ou sobre qualquer cena da vida real. Essa captura demonstrava que qualquer desvio no ângulo dos raios solares implicava em uma mudança das cores e tons, concomitantemente. Os ângulos inesperados e a espontaneidade dos fatos da máquina fotográfica influenciaram esses pintores. Nesse contexto, a relação entre a pintura impressionista e a fotografia é evidente, visto que resultados obtidos seriam sempre diferentes ao retratar o mesmo cenário várias vezes, assim como é impossível tirar duas vezes a mesma fotografia, pois as condições de luz são mutáveis e variam a cada segundo.

[4] Impressionismo, movimento de pintores franceses do final do século XIX que surgiu como reação à arte acadêmica e é considerado o ponto de partida da arte contemporânea. Fonte: Enciclopédia Microsoft Encarta 2000.

(Fig. 12) Claude Monet, “Mulher com guarda-sol”, Óleo sobre tela – 1886

A imagem captada pelo olhar do agente, seja ele fotógrafo ou pintor, é conceituada por Kossoy (1989:85) como resultado de uma visão subjetiva do autor que, “(...) *selecionando culturalmente e organizando esteticamente o fragmento do mundo visível para o registro, torna o testemunho fotográfico o resultado de um ato criativo e individual*”, e complementa:

> *Qualquer que seja o assunto registrado na fotografia, esta também documentará a visão de mundo do fotógrafo. A fotografia é, assim, um duplo testemunho: por aquilo que ela mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente, e por aquilo que nos informa acerca de seu autor.*
> *Toda fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo que é uma criação a partir de um visível fotográfico. Toda fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre a criação de um testemunho (Ibid.:33).*

Kossoy compara o fotógrafo a um filtro cultural, pois o registro visual é conseqüência da sua própria atitude, ou seja, sua bagagem cultural, estado de espírito,

ideologia, criatividade e sensibilidade, além do talento e intelecto, que acabam transparecendo em suas imagens. Esta condição complexa testemunha a visão de mundo do fotógrafo, e seu respectivo registro testemunha a atividade criativa do autor, em que surge a manifestação artística.

E como toda manifestação artística também é testemunho histórico, o contexto cultural daquele momento proporcionou muitas críticas e repulsa por parte dos críticos e do público diante dos quadros impressionistas. Cansados de verem suas obras recusadas no Salão dos Artistas Franceses, reuniram-se em 1874 e organizaram uma exposição no estúdio de Nadar, onde foram chamados pelos críticos de "lunáticos". Porém muitos desses pintores gozaram ainda em vida a aceitação por parte desse mesmo público. Os primeiros críticos voltaram atrás e retificaram seus erros, gerando, além da perda de prestígio da classe, maior autonomia a muitos pintores em investir em novas técnicas.

O movimento impressionista foi, portanto, a porta de entrada para a experimentação que tomaria conta do cenário artístico do século XX.

Para Ernst H. Gombrich, um dos mais reconhecidos historiadores e teóricos das artes plásticas e visuais do nosso tempo, a fotografia vem assumir, a partir daí, a função da arte pictórica, onde só "*o pintor podia derrotar a natureza transitória das coisas e preservar o aspecto de qualquer objeto para a posteridade*" (GOMBRICH, 1978:416). Isso causou um golpe na posição dos artistas:

> *Antes dessa invenção, quase toda pessoa que se prezava posava para seu retrato, pelo menos uma vez na vida. Agora, as pessoas raramente se sujeitavam a isso, a menos que quisessem obsequiar e ajudar um pintor amigo. Assim sendo, os artistas viram-se cada vez mais compelidos a explorar regiões onde a fotografia não podia acompanhá-los. De fato, a arte moderna dificilmente se converteria no que é sem o impacto dessa invenção (Ibid.:416).*

Enquanto os artistas buscavam explorar novas técnicas que a fotografia não poderia acompanhar, através de novas correntes artísticas decorrentes do Impressionismo, a

fotografia tentava buscar o reconhecimento artístico, em meio à questão sobre a aceitação ou rejeição da fotografia como arte. Os adeptos da interpretação começaram então a fazer experiências, recorrendo a técnicas intrincadas de manipulação óptica, química ou até mesmo manual, como riscar as chapas ou a fotomontagem de negativos, em uma tentativa frustrada de imitar a pintura, principalmente a impressionista.

Contudo, anos mais tarde, alguns fotógrafos constatavam que o resultado estético da fotografia não nasceria de um valor tomado de empréstimo à pintura, e que só surgiria uma fotografia de alto nível estético quando eles, deixando de se envergonhar por serem fotógrafos e não pintores, deixassem de recorrer à pintura para tornar a fotografia artística e buscassem reconhecer o valor estético dentro da sua própria técnica. Originou-se a partir desse pensamento uma elite que se autodenominou "artistas-fotógrafos" (KOSSOY, 1989:87), dando ensejo ao nascimento do Pictorialismo (1890-1914).

Para Dubois (1993:253) o movimento pictorialista é o ponto culminante da inversão da questão da fotografia enquanto arte (para ele "questão ultrapassada"), ou seja, a questão, a partir dali, seria da arte que se tornou fotográfica, encarar "*a arte contemporânea como marcada em seus fundamentos pela fotografia*". O Pictorialismo teria esgotado a questão que o século XIX não cessara de se colocar. Segundo o autor:

> *"A fotografia é uma arte?" cessa, não só de ser colocada, mas até de ter um sentido, isto é, também a partir do momento em que, aos poucos, se vai tomar consciência, com mais ou menos nitidez, de que as relações entre arte e fotografia sofreram uma reviravolta e em questão é doravante saber se não foi a arte (contemporânea) que se tornou fotográfica (Ibid.:253).*

A fim de compreender como a arte tornou-se fotográfica, Dubois aponta algumas formas de vanguarda histórica desempenhadas pelos precursores da arte moderna, artistas que "trabalhavam fotograficamente", e não fotógrafos que "faziam arte". Marcel Duchamp (1887-1968) seria o principal destes precursores, e representante da ruptura absoluta com a representação clássica, inclusive com suas formas revolucionárias como o

Impressionismo ou o Cubismo[5]. Toda sua obra "*pode ser considerada como 'conceitualmente fotográfica', isto é, trabalhada por essa lógica do índice, do ato e do traço, do signo fisicamente ligado a seu referente antes de ser mimético*" (*Ibid*.:257).

Na arte de Duchamp, celebrado por pintar bigodes na *Gioconda*, de Da Vinci, (Fig. 13, a seguir), a fim de demonstrar seu desprezo pela estética clássica, a fotografia primeiramente exercia forte influência em suas formas cubistas e futuristas, fase que atravessou e nunca mais voltou, cuja última pintura a óleo realizou em 1918. A partir daí, o ato fotográfico torna-se para Duchamp absolutamente essencial, unindo-se e provocando sua própria arte, cujo traço referencial é a simples impressão de uma presença, como marca, sinal, sintoma, seja através dos decalques, moldagens, transportes ou dos *ready-made*[6], objetos utilitários e transformados que tinham o intuito de discutir o que era arte. Incitar o pensamento, acender discussões e ridicularizar as concepções tradicionais sobre arte, através de sua obra, foram objetivos manifestados triunfalmente pela alma provocadora do artista – apesar de sempre ter negado ser um artista.

(Fig. 13) - Marcel Duchamp, "La Gioconda L.H.O.O.Q.", Técnica Mista - 1919

[5] Cubismo, movimento artístico que se manifestou, sobretudo, na pintura. Seu principal objetivo era afastar-se da representação naturalista e mostrar formas sobre a superfície de um quadro a partir de vários ângulos. Alcançou o apogeu em 1914, tendo continuado sua evolução durante a década de 1920. Fonte: Enciclopédia Microsoft Encarta 2000.

[6] Ready-Made, do inglês, "feito". Fonte: Dicionário inglês-português, português-inglês.

Duchamp tentou se aproximar da realidade do objeto criado, com sua própria identidade plástica dentro de sua absoluta objetividade. Desprezou o movimento e o símbolo, contentando-se em representar a idéia e a forma no espaço, através da geometria e da matemática. E, a fim de preservar seu patrimônio cultural, mandou que fossem feitas ampliações fotográficas de suas obras em grandes tamanhos, fazendo uso, inclusive, da impressão e, como interferência óptica, do cinema.

Para Dubois, a obra de Duchamp representa o momento em que a arte, finalmente, virá extrair da fotografia todas as possíveis vertentes de renovação de seus processos criativos.

Esta ruptura das vanguardas do princípio do século XX com a representação convencional originou-se, sobretudo, da introdução de técnicas fotográficas e fotomecânicas na produção artística. Segundo L.G. Flores, a vanguarda, fascinada pela mecanicidade, também introduz a intenção interpretativa no mundo artístico:

> *As vanguardas deram uma contribuição histórica relevante para além de sua mera proposta crítica ou técnica. Junto com os ready-made de Duchamp, as obras vanguardistas inauguram a predominância da intenção lingüístico-conceitual sobre a intenção estética. Por isso, muitos críticos consideram as vanguardas como antecessoras do espírito pós-moderno da crítica, da alegoria e do pastiche (FLORES, 2004:97/98).*

Sob este aspecto, Connor (1993:70) considera impossível identificar traços pós-modernistas a partir de uma visão puramente estética. O que sustenta a análise da arte é uma mudança de programa ou ideologia, e acrescenta que "*o modernismo artístico é definido, em algum ponto entre a prática e a teoria, entre os objetos artísticos e as suas definições. O debate do pós-modernismo torna essa inter-relação ainda mais complexa*".

Assim como Flores, Kossoy afirma que a fotografia, interpretada exclusivamente sob o prisma estético, não se sustenta, pois ela não é somente uma forma de expressão artística. Segundo o autor:

> *Ela é, também, ao mesmo tempo, um meio de informação e comunicação a partir do real e, portanto, um documento da vida histórica. Nesse sentido, ela ultrapassa a abordagem puramente artística obrigando o historiador a situá-la e interpretá-la em sua estética peculiar, porém num contexto cultural mais amplo (KOSSOY, 1989:84).*

O autor nos aponta novamente para a atuação do fotógrafo enquanto filtro cultural de sua obra. Na interpretação da fotografia vale salientar que outros filtros, ou partes, sucedem-se, além do fotógrafo, até a obtenção da imagem, do todo, interferindo na aparente neutralidade da câmera fotográfica, como, por exemplo, o contexto sócio-econômico, seus preconceitos e ideologia ou até a associação de signos escritos – o foto-jornalismo, por exemplo –, que passariam a "orientar" a leitura do receptor. A fotografia não pode ser considerada uma substituta da realidade, pois ela não reconstitui o passado, apenas o congela, e é essa gama de interpretações, a partir de sua leitura, que confere à fotografia seu caráter ambíguo, de mistério, de múltiplas dimensões.

Em contrapartida, para Baudrillard não há mais arte fotográfica quando buscamos justamente compreender a imagem através de inúmeros contextos, conseqüentemente vindo a negar o sujeito como "*figura de vazio, de ausência e de irrealidade*" na fotografia, e explica:

> *É este vazio no coração da imagem que faz a sua magia. É este vazio que expulsamos de todas as maneiras possíveis, saturando a fotografia como todo o tipo de referências e de significações. Nos festivais de foto-reportagem e nas galerias, há uma profusão de testemunhos, de sentimentalismos estético ou demagógico, de estereótipos de reconhecimentos. É uma verdadeira prostituição da imagem naquilo que ela significa, como se tornar refém de seu próprio conteúdo (BAUDRILLARD, 1999:115).*

Baudrillard (1999:114) acredita que afastar este "*vazio simbólico*" – que, para o autor, constitui a força da imagem – é a razão de não haver mais arte fotográfica, passando

ela a ser objeto de interpretação e, "*como objeto não tem nada a dizer e não tem desejos*", não há mais interpretação possível.

Para compreender melhor o significado deste "*vazio*", recorremos a Roland Barthes, que denomina este processo de *punctum*, o ponto de efeito que nos torna interessante ao olhar diante da fotografia, não investido de intervenções externas:

> *A subjetividade absoluta só é atingida em um estado, um esforço de silêncio (fechar os olhos é fazer a imagem falar no silêncio). A foto me toca se a retiro de seu blablablá costumeiro: "Técnica", "Realidade", "Reportagem", "Arte", etc.: nada a dizer, fechar os olhos, deixar o detalhe remontar sozinho à consciência afetiva (BARTHES, 1984:84/85).*

Apesar de muitas fotos, "infelizmente", permanecerem inertes ao olhar de Barthes, ou seja, não atingirem o *punctum*, outro tema de interesse pela imagem fotográfica é essencial ao seu estudo, o *studium*, onde a intenção do fotógrafo é fatalmente reconhecida e que, segundo o autor, seria um contrato cultural entre o criador e o consumidor, ou seja:

> *O studium é uma espécie de educação (saber e polidez) que me permite encontrar o Operator, viver os intentos que afundam e animam suas práticas, mas vivê-las de certo modo ao contrário, segundo meu querer de Spectator. Isso ocorre um pouco como se eu tivesse de ler na Fotografia os mitos do Fotógrafo, fraternizando com eles, sem acreditar inteiramente neles. Esses mitos visam evidentemente (é para isso que serve o mito) a reconciliar a Fotografia e a sociedade (é necessário? – Pois bem, é: a Foto é perigosa), dotando-a de funções, que são para o Fotógrafo outros álibis. Essas funções são: informar, representar, surpreender, fazer significar, dar vontade. E eu, Spectator, eu as reconheço com mais ou menos prazer: nelas invisto meu studium (que jamais é meu gozo ou minha dor) (Ibid.:48/49).*

O *studium*, que para Baudrillard é a imagem fotográfica analisada como objeto, será para Barthes sempre uma imagem codificada, sem prazer, funcional, a espera de interpretações diante do *Spectator*, ou seja, do consumidor. O autor refere-se ao *punctum*,

por sua vez, como o detalhe pungente que afeta, que seduz, sem atestar a arte do *Operator*, ou seja, o fotógrafo. O *punctum*, tema principal do estudo de Barthes em *A Câmara Clara*, seria como a "*passagem de um vazio*" que preenche toda a fotografia, isto é, a interpretação subjetiva da imagem baseada na sensibilidade física e emocional do autor.

Baudrillard refere-se ao *punctum* analisado por Barthes como a instantaneidade contrária da simultaneidade do tempo real. Segundo ele "*O que não pode falar, é preciso calar – mas pode-se calar com imagens*", e complementa:

> *Resistir ao ruído, à palavra, ao rumor pelo silêncio da foto – resistir ao movimento, ao fluxo e à aceleração pela imobilidade da foto – resistir ao ímpeto da comunicação e da informação pelo segredo da foto – resistir ao imperativo moral do sentido pelo silêncio da significação. Resistir, acima de tudo, ao desdobramento automático das imagens, à sua sucessão perpétua, em que o que se perde é não somente o traço, o detalhe pungente do objeto (o punctum), mas também o momento da foto, imediatamente completada, irreversível e, por isso, sempre nostálgica (BAUDRILLARD, 2002:143-144).*

Para o autor, a fotografia que resiste aos aspectos significativos e interpretativos impõe-se como a imagem mais pura e real, pois a realidade não depende de análise ou de nossa observação. Baudrillard (*op.cit.*:83/84) analisa esta realidade, na interpretação da imagem, como simulação de si própria, tornando-se hiper-realidade e aceitando "*todo tipo de interpretação porque ela não faz mais sentido, porque ela não quer mais ser interpretada*".

A abordagem sobre a questão interpretativa da fotografia, e da arte em geral, vem atingir praticamente todas as correntes artísticas da arte moderna que viriam a nascer a partir da fotografia e dos precursores vanguardistas do início do século XX. O cubismo, o expressionismo[7], o dadaísmo[8], o surrealismo[9], todos esses movimentos da arte moderna

---

[7] Expressionismo, corrente artística que, pela deformação ou exagero das figuras, buscava a expressão dos sentimentos e emoções do autor. Para aumentar a dramaticidade da comunicação artística, exageravam e mesmo, distorciam os temas trabalhados. O termo foi usado pela primeira vez em 1911. Fonte: Enciclopédia Microsoft Encarta 2000.

tiveram provavelmente a fotografia como influência direta, mas seria no pós-modernismo em que a fotografia, de fato, se tornaria arte, através da hiper-realidade do contemporâneo, criticada por Baudrillard.

1.3 – Fotografia na Pós-Modernidade

Entre o conflito de uma sociedade fragmentada

As vanguardas artísticas ocidentais são consideradas a revolução cultural que, no contexto moderno, vem determinar seu auge, no pós-moderno será seu ponto de partida. Para expressar melhor este momento de transição, e antes de analisá-lo como determinante ao papel da fotografia contemporânea, observaremos os conceitos que determinam a pós-modernidade e o debate instalado pelos estudiosos quanto às controvérsias sobre o tema.

Identificar um período através do estilo de época dominado por um sistema de normas e padrões culturais é, como afirma Proença Filho (1988:13), "*uma questão de modulação e de gradação de espaços semânticos que atende à nossa necessidade humana de dividir para compreender*".

Portanto, segundo o autor, estilos de época desenvolvem-se dentro de um ciclo estético e histórico-cultural, contribuindo para designar o conceito de determinadas manifestações, como "*sementes de sua própria ultrapassagem*". Ao analisar o período pós-moderno, como o início, os conflitos ou até mesmo sua inexistência, não há como evitar associá-lo diretamente ao período moderno, e não deixar de levar em consideração que a pós-modernidade deve ser entendida como um conceito, e não como uma época linear na linha do tempo. Proença Filho nos auxilia na tarefa de esclarecer os diferentes conceitos usados:

> *O pós-moderno vem sendo associado à realidade também distintas: ora se une ao tempo da história que segundo historiadores como Arnold*

---

[8] Dadaísmo, movimento criado em 1916, abrange todos os gêneros artísticos e expressa uma proposta niilista contra a cultura ocidental, especialmente contra o militarismo desencadeado pela I Guerra Mundial. Baseava no apelo ao subconsciente e na crença da bondade intrínseca do homem quando não corrompido pela sociedade. Fonte: Enciclopédia Microsoft Encarta 2000.

[9] Surrealismo, movimento artístico e literário fundado pelo poeta e crítico francês André Breton, por volta de 1924. Surgiu do movimento Dadá (dadaísta), que refletia, tanto na arte quanto na literatura, o protesto niilista contra a cultura ocidental, e enfatizava o papel do inconsciente na atividade criadora. Fonte: Enciclopédia Microsoft Encarta 2000.

> *Toynbee, por exemplo, já estaria sucedendo à época moderna desde meados de 1875, a época pós-moderna; ora a um estilo manifesto em varias artes nas três ultimas décadas, com maior ou menor ênfase em varias delas, o Pós-modernismo; ora a uma tendência da filosofia francesa contemporânea, a corrente pós-moderna ou pós-estruturalista.*
>
> *A Pós-modernidade, por sua vez, pode ser entendida como a condição geral da sociedade e da cultura, notadamente nos países desenvolvidos, na citada época pós-moderna.*
>
> *Pós-modernismo se entende basicamente como o estilo estético que vem se desenvolvendo na segunda metade do século atual, ainda que, por vezes, o termo apareça como sinônimo de pós-modernidade (Ibid.:12).*

A teoria pós-moderna, que nos permite falar sobre o pós-modernismo no âmbito cultural, divide os estudiosos quanto aos limites ou até a existência deste período, tornando o debate crítico, segundo Connor. Trata-se, então, de uma prova da sua existência, e questionar por que floresce o discurso do pós-modernismo torna-o legítimo. O período vem ganhar força na metade dos anos 70, quando algumas disciplinas acadêmicas começaram a afirmar sua existência, como observa o autor:

> *A legitimidade desse debate foi estabelecida em duas direções, efetuando uma estereoscopia conceitual. Em primeiro lugar, cada disciplina produziu provas cada vez mais conclusivas da existência do pós-modernismo em sua própria área de prática cultural; em segundo, e realmente mais importante, cada disciplina aproveitou progressivamente as descobertas e definições de outras disciplinas (CONNOR, 1993:14).*

Connor, que estuda a presença do pós-modernismo na arquitetura, nas artes visuais, na literatura, na TV, em vídeos, em filmes e na cultura popular, cita o pensador Jean-François Lyotard, autor de *A condição pós-moderna*, publicado em 1979, estudo que analisa o surgimento da interdisciplinaridade criada a partir dessas descobertas e definições de cada disciplina, que fortalece a idéia de que uma nova concepção de valores estava

formada. A partir da obra de Lyotard, de grande sucesso crítico, surgem as controvérsias, que viriam a produzir os debates pela legitimidade do pós-modernismo nos meios acadêmicos até hoje e que, segundo Connor, de forma limitada e previsível.

Queiroz (2005) faz uma análise sobre as posições dos críticos a respeito da pós-modernidade. Há os que manifestam rejeição ao conceito, como Habermas (1985), que acredita que a modernidade é um projeto ainda não terminado, e Giddens (1991), que não vê a ruptura ou descontinuidade que justifique o conceito de pós-modernidade, mas sentem a necessidade de adjetivar a modernidade, a fim de dar um novo nome para um momento que não é mais como antes, ora "*modernidade radical*" denominado por Giddens (1991), ora "*modernidade líqüida*", por Bauman (2001), ora "*neo-modernidade*", por Rouanet (1986).

Entre os que admitem o pós-moderno, como Lyotard (1993), Maffesoli (2000) e Connor (1993), mesmo que não haja consenso nas suas características, surgem também aqueles que assumem uma posição intermediária, como define Queiroz (2005):

> *Temos por certo que não se pode falar de uma era pós-moderna em total ruptura com as estruturas da modernidade, pois o sistema sócio-econômico que a sustenta – o capitalismo – ainda está vigor, embora se lhe atribua um "neo" (neoliberalismo) e até haja quem já admita um "pós-neoliberalismo" (SADER e GENTILI (Org) 2004). Mas é sempre o velho polvo com novos tentáculos e novas caras: globalização, flexibilização, descentralização, comunidades mercadológicas... (QUEIROZ in http://www4.uninove.br/grupec/Corporeidade.htm).*

Michael Peters (2000:18/19), ao analisar o ensaio de Lyotard: "Resposta à pergunta: o que é pós-moderno?" (1984:79), enfatiza a posição de Lyotard, ao afirmar que "*o pós-modernismo significa não o fim do modernismo, mas uma outra relação com o modernismo*", como uma continuidade do movimento das artes por outros meios, na busca de um novo conceito experimental e seqüencial das vanguardas do modernismo.

Portanto, as vanguardas vêm assumir, no contexto pós-moderno, uma radicalização do vanguardismo e do experimentalismo observado no começo do século XX, traduzindo a

inquietação da Europa daquele momento. Insurgem-se contra as teorias e as lógicas, contra o passado e o presente e o futuro, justificando a falta de perspectiva que assolou a sociedade diante da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Diante de conflitos de interesses e crises sociais, a primeira metade do século passado vê a intensificação do progresso científico e tecnológico, em um momento de plenitude da Era da Máquina. O auge da modernidade traz ao mesmo tempo seus primeiros prenúncios de exaustão, depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A frustração e a descrença pelo processo de industrialização outrora reverenciado como a solução dos problemas sociais, caracteriza-se ora pelo processo de desumanização que acompanhou os resultados da modernização. Proença Filho nos dá uma síntese do que representou esse período "*cultural e socialmente multifacetado*":

> *Essa perspectiva pessimista, que, como assinalam pensadores como Adorno, por exemplo, sempre esteve vinculada ao racionalismo modernizador, atinge, na era da cultura de massa, o seu ponto de sombria exaustão. Frustrado diante da realidade presente, sem esperanças de futuro, o homem contemporâneo parece ter assumido a passividade do conformismo, a busca nostálgica do passado e a ilusória assunção dos signos ideologizados, sobretudo com que o alimentam os aparelhos de televisão (PROENÇA FILHO, 1988:35).*

O autor avalia os efeitos da produção e do consumo de massa e da tecnologia moderna a partir do esgotamento verificado pelas mudanças relevantes na sociedade e na cultura, desenvolvendo-se a chamada *sociedade de consumo.*

Na década de 40, logo após a guerra, cidades inteiras sofriam com a escassez de alimentos, a corrupção política florescia e os soldados mutilados na guerra retornavam às suas casas. E, diante da morte de milhões de pessoas, a sociedade passa a considerar a Arte Abstrata[10] fútil e superficial, passando o movimento por um período de declínio. Em meio

---

[10] Arte Abstrata, termo empregado para designar as artes plásticas que representam realidades não-perceptíveis. O termo abstrato também faz referência às imagens da natureza submetidas a um processo de abstração capaz de reduzi-las à geometria básica e a formas mais sintéticas. Fonte: Enciclopédia Microsoft Encarta 2000.

à década de 50, os sentimentos de atemporalidade, instabilidade, mutabilidade, variabilidade, dispersão e perda de confiança se encontravam cada vez mais agudos no âmago da sociedade. A sociedade de consumo desenvolvia-se junto ao declínio do conceito modernista.

Em 1960, aparece o Novo Realismo[11], a aventura do objeto e os *ready-made* fotográficos de Andy Warhol, juntamente com a subida efervescente da Pop-Art (Fig. 14, a seguir). Movimento surgido nos Estados Unidos entre os anos 50 e 70, a Pop-Art – abreviatura de *popular art*, "arte popular" – lidava com materiais previamente existentes e pré-codificados como fotografias, marcas registradas, histórias em quadrinhos, objetos e materiais de uso comuns, etc., e essa foi a grande diferença entre a arte pop e os padrões que estavam estabelecidos até então.

A Pop-Art significou uma inovação estética, inspirada no *mass media*[12] e no cotidiano da cidade, e tornou-se talvez o grande agente de transformação dos processos artísticos, além de uma revolução na utilização da fotografia na arte contemporânea. A nova vanguarda pretendia tornar realidade a profecia de uma arte livre de regras e limites, inserida na vida diária, em que tudo era permitido. Esse movimento significou o deslocamento para os Estados Unidos como centro reconhecido da arte contemporânea, iniciado após a Segunda Guerra Mundial, ainda que a Europa o tenha sido na primeira metade do século XX.

---

[11] Realismo, na arte, arquitetura e literatura, movimento que objetiva mostrar o comportamento humano nas circunstâncias que o cercam ou representar figuras e objetos tal como atuam ou aparecem na vida cotidiana. O termo é, geralmente, usado para identificar o movimento que surgiu em meados do século XIX em reação ao romantismo. Fonte: Enciclopédia Microsoft Encarta 2000.

[12] Mass Media, do inglês, "meios de comunicação de massa". Fonte: Dicionário inglês-português, português-inglês.

(Fig. 14) - Andy Warhol, “4 Marilyns”, Serigrafia – 1962

Warhol (1928-1987), o mais radical dos vanguardistas pós-modernos, foi um dos precursores do *culto da impersonalidade: “Quero ser uma máquina!”*, repetia ele, e formalizou e encenou o objeto de consumo, como justifica Dubois (2003):

> *(...) o estereótipo, o já pronto, o clichê, o cotidiano (flores, latas de sopa, Jackie, Marilyn, Elvis etc.); um interesse maior em tudo o que procede do múltiplo, da transformação, da repetição: a reprodução é o assunto do trabalho da Pop Art, (...) Warhol opõe com violência um princípio de isolamento simples dos objetos, não agrupa, não associa, recorta, faz um levantamento, separa elementos precisos e apresenta-os um a um, mesmo se é em série, na evidência codificada de um demonstrado brutal, cru, seco, despojado (Ibid.:273).*

Warhol reproduziu também imagens chocantes retiradas de jornal, buscando demonstrar como a repetição, possibilitada pelas técnicas de reprodução mecânica, podia deixar o público insensível em relação ao conteúdo de uma imagem. Dubois compreende que é privilegiada a relação entre a Pop-Art e a fotografia: “*Não é nem simplesmente*

utilitária, nem estético-formal, é quase ontológica: essa última quase exprime a 'filosofia' da primeira. A Pop-Art é um pouco a polaróide da pintura" (*Ibid*.:273).

Se a intenção de Warhol foi interacionada às questões sociais e políticas, ou somente comerciais ou estéticas, não se sabe; o que realmente se assimilou mediante sua obra foi a força objetiva do consumo em massa em resposta ao avanço tecnológico dos meios repetitivos de comunicação. A fotografia é a chave dessa comunicação de massa. Está na base do cinema e da televisão e é quase onipresente na imensa indústria de tecnologia do visível. O objeto de consumo, tão incansavelmente repetitivo por sua utilização não durável, transforma-se em objeto de desejo através da publicidade, marketing, design, embalagem, internet, TV, cinema e praticamente todas as formas de mídia possíveis. A fotografia eleva-se então à categoria de veículo de comunicação, apresentando-se como instrumento em diversas áreas da cultura de informação.

Para Proença Filho, seduzir ao máximo o consumidor faz parte da trama do capitalismo para garantir sua própria existência. Esta estratégia do sistema ele chama de "*estetização e personalização dos objetos destinados ao consumo"*, e analisa:

> *As mercadorias são tratadas como seres humanos, ou são convertidas em coisas marcadas de beleza excepcional e até em objeto de profundo apego afetivo, sejam geladeiras, automóveis, máquinas de escrever, aparelhos de televisão ou microcomputadores. Para isso contribuem técnicas de envolvimento sedutor e valorizador, em que veículos publicitários têm posição de relevo. Este processo veio-se revestindo e se reveste a cada instante de maior sofisticação no afã de vender a abstração do status ou mesmo o requinte da embalagem, mais do que as próprias mercadorias (PROENÇA FILHO, 1988:36).*

A fotografia é uma das técnicas, observadas por Proença Filho, com a funcionalidade de revelar um mundo subjetivo onde o consumidor compra a imagem, e não o produto: "*o mundo real como se desmaterializa, converte-se em signo; em simulacro*" (*Ibid*.:36).

Na fotografia publicitária, por exemplo, depara-se, freqüentemente, com a presença do *mock-up* publicitário, ou seja, modelo ou protótipo elaborado muitas vezes em tamanhos e cores maiores e mais fortes que os reais, impressos em embalagens ou cartazes, e feitos exatamente para atrair o consumidor com suas formas exageradas e atrativas. O público é convidado a consumir um produto irreal.

Kossoy faz uma análise interessante da relação entre a fotografia e a publicidade. Segundo ele:

> *Dos ingênuos – para os olhos de hoje – "reclames" do passado e aos sofisticados apelos da propaganda comercial moderna, a fotografia, que compõe juntamente com o texto a retórica da mensagem publicitária, percorreu um longo caminho; sempre, porém, 'produzida' segundo técnicas de persuasão que visam, em última análise, levar o homem ao consumo (KOSSOY, 1989:88/89).*

Sobre o papel irreal que a fotografia assume quando visa propagar um conceito, Kossoy (2002:30) afirma que a imagem torna-se real quando é veiculada pela mídia e consumida enquanto objeto. Ela torna-se uma realidade imaginada, uma segunda realidade, uma outra verdade, ou seja, uma trama a mais que envolve a fotografia. Segundo o autor:

> *Mensagens sofisticadas carregadas dos mais ambíguos e sedutores apelos na sua proposta de alcançar o maior consumo possível, uma proposta que visa lucros não importando os meios – isto é real. A ficção é o artifício. A morte o último ato (KOSSOY, 2002: 53/54).*

Kossoy (2002:30) acrescenta que o fotógrafo interfere na imagem desde a invenção da fotografia, seja através de recortes, ao emitir ou ressaltar detalhes, ao incluí-la numa outra finalidade que não seja aquela que foi produzida, no intuito de dramatizar, deformar, valorizar a estética da fotografia.

Pode também o simulacro da fotografia recorrer à manipulação de imagens, especialmente digital, através de programas de computador, a fim de produzir efeitos que

causem uma intensidade consumista ainda maior. São como laboratórios de pós-produção digital, capazes de desenvolver a criação de outras realidades fotográficas.

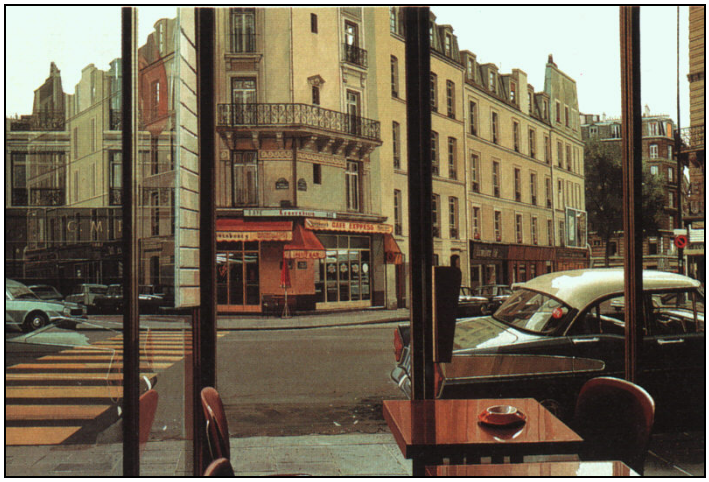
Afirmando-se como tendência pós-modernista, surge neste ínterim, o hiper-realismo, corrente artística surgida também nos Estados Unidos entre 1960 e 1970, tendo a Pop-Art como sua principal influência. Utilizava-se, porém, da técnica fotográfica para a representação de temáticas sociais da vida urbana cotidiana, dando menos ênfase aos objetos de consumo. O traço da pós-modernidade aqui se caracteriza pelo retorno ao figurativo, mas não apenas como atitude realista; o que se reproduz não é o real, e sim uma fotografia do real: a obra nos coloca diante de uma visão hiper-real.

O hiper-realismo, corrente que surge associada à Pop-Art, traria o foto-realismo – talvez a fotografia excessivamente repleta de realidade e informação observada por Baudrillard – como código a ser seguido, surgindo um novo tipo de realismo. Seu objetivo não era a reprodução, mas uma representação da representação, através de imagens demasiadamente em evidência, excessiva e exagerada. O artista projetava o slide na tela e pintava a imagem em grande formato e, ao invés de corrigir as imperfeições e distorções decorrentes da fotografia, - afinal, ela não reproduz o mundo exatamente real –, o artista registrava a imagem da forma mais exata possível em sua pintura. Dubois aponta esse momento em que a arte, finalmente, torna-se fotográfica:

> *Poderíamos dizer que o hiper-realismo cria o original com base em uma reprodução, ou ainda, se quisermos, que o hiper-realismo representa na história das relações entre foto e arte o movimento exatamente inverso do pictorialismo: aqui a pintura se esforça por tornar-se mais fotográfica que a própria foto. O excesso de que se trata é o excesso da fotografia na pintura (DUBOIS, 1993:274).*

O hiper-realismo, como sugere a obra do pintor americano Richard Estes, (Fig. 15, a seguir), um dos seus expoentes, tinha como propósito reproduzir a realidade com a mesma fidelidade e objetividades da fotografia. O papel da fotografia no trabalho dos artistas, na maioria pintores, que viriam a constituir a arte contemporânea, tem o reconhecimento como instrumento indispensável sob o ponto de vista técnico e, sobretudo, simbólico. Segundo Dubois (1993:278), *"faz-se e pensa-se pela fotografia"*, ou seja, a

fotografia, como objeto, já não existe mais, pois foi incorporada pela tela, transformando-se em instrumento no processo.



(Fig. 15) - Richard Estes, “Café Express”, Óleo sobre tela – 1975

Sobre a estetização da fotografia, Baudrillard afirma que ela deveria permanecer no lugar de onde veio, longe da tradição das belas-artes e, como “castigo”, esvaziou-se de sua substância. Segundo o autor:

> *O que eu lamento, é a estetização da fotografia, é que este tipo de imagens tenha se tornado uma das belas-artes e tenha caído no abismo da cultura. A imagem fotográfica chegou aquém e além da estética, até por sua essência técnica, e sob este aspecto constitui uma revolução considerável em nosso modo de representação. A irrupção da fotografia questiona a própria arte em seu monopólio estético da Imagem (BAUDRILLARD, 1999a:111).*

Segundo o autor, a maioria das fotos contemporâneas, e não somente a de reportagem, não reflete senão a miséria objetiva da condição humana, e ocorre um “*curto circuito*” quando a fazemos significar à força, passar por uma idéia qualquer, principalmente pela idéia do testemunho e da informação, ou ainda pela técnica e estética.

A fotografia, cuja principal preocupação na modernidade era a originalidade do fotógrafo, atualmente é considerada pelos críticos e historiadores de arte como técnica de expressão artística de múltiplas possibilidades. O ensaio de Connor sobre a fotografia faz uma análise sobre o movimento centrífugo da fotografia pós-moderna, destinando-a à inclusão de maiores relacionamentos e determinantes, em reação a uma "*auto-referência-estética*" (CONNOR, 1993:83), que seria o culto da imagem autônoma estetizada da fotografia modernista. Segundo o ensaísta, esta reação vem encerrar a subjetividade do fotógrafo, visto a imagem moderna ter sido explorada esteticamente e voltada para si mesma, metaforicamente representando um estado de espírito do artista, que, em conseqüência, vem surgir o culto da imagem pura e do autor.

A fotografia pós-moderna vem, portanto, reconhecendo a incerteza dos códigos culturais e usufruindo-se dos vários usos culturais de massa da fotografia, criando, segundo Connor (1993:83/84), "*formas fascinantemente visíveis do fetichismo contemporâneo da mercadoria*", dando, desta maneira, maior importância à intenção – percepção – do que à forma em si – estética.

Segundo Connor, a fotografia contemporânea mostra traços que apresentam a superação diante do culto dessa auto-referência-estética, geralmente acompanhada de conotação social. O ataque ao culto da personalidade autoral, por exemplo, busca "*refotografar*" fotografias clássicas, representando a obviedade do plágio e um ataque aos conceitos capitalistas de propriedade e posse. Connor conclui sua posição diante da fotografia pós-moderna:

> *Portanto, a fotografia é uma instância especialmente reveladora do combate entre o restrito campo modernista, que acentua a individualidade, a pureza e a essência, e o ampliado campo pós-moderno que acolhe as condições contingentes que acompanham a fotografia como prática social. Não surpreende descobrir quer a luta de definições na fotografia toma a forma de uma miniaturização da luta sobre definições no campo da arte como um todo, visto estar a fotografia na problemática extremidade da arte, marcando o ponto em que é preciso defender a absorção da teatralidade, o estético do não-estético (Ibid.:85).*

O autor revela haver uma contradição naturalmente explicável entre o que, ainda, representa a fotografia moderna e a pós-moderna: "*a subjetividade heróica do fotógrafo-artista*", isto é, uma arte impessoal praticamente sem intervenção do artista – resistente aos aspectos significativos e interpretativos –, contra uma arte repleta da personalidade do artista, respectivamente. A explicação baseia-se no fato do contemporâneo requerer ainda o culto da imagem pura e do artista para combater a ameaça da fotografia como prática popular contra a fotografia artística superior: "*se qualquer um pode tirar fotografias, somente a pessoa inspirada ou especialmente dotada pode tirar uma fotografia que afirme ser uma obra de arte*" (*Ibid*.:84).

Avalizada pelos veículos de informação de massa, a pós-modernidade assistiu a democratização do computador e, conseqüentemente, a fotografia invadindo a mídia digital. O *boom* do computador pessoal deve-se principalmente a dois fatores: a *Internet*[13] e a mídia *online*[14]. Diante do excesso de informação em tempo integral, anunciantes, através de imagens rápidas que interagem com o navegador, começaram a investir cada vez mais na publicidade *web*[15], pois, na maioria dos casos, o *recall*[16] é mais rápido do que na mídia habitual. Conseqüentemente, novos sistemas de representação foram surgindo, como a realidade virtual e as mídias digitais (fotografia, vídeo e cinema). O computador, antes visto somente como meio de armazenamento de informação e de cálculo numérico, transforma-se em meio de comunicação, educação e entretenimento. A partir dessas novas

---

[13] Internet, interconexão de redes de informática que permite aos computadores conectados comunicar-se diretamente. O termo refere-se a uma interconexão em particular, de caráter planetário e aberto ao público, que conecta redes de informática de organismos oficiais, educativos e empresariais. Fonte: Enciclopédia Microsoft Encarta 2000.

[14] On-line, em informática, estado no qual um dispositivo está ativado e pronto para operar, ou seja, pode comunicar-se ou ser controlado por um computador. Fonte: Enciclopédia Microsoft Encarta 2000.

[15] World Wide Web, biblioteca de recursos desenvolvido em 1989 que pode ser utilizada pelos usuários de computadores conectados à Internet. Permite o acesso a uma grande quantidade de informação: arquivos de publicações periódicas, bibliotecas públicas ou universitárias e notícias atualizadas de todo tipo. Fonte: Enciclopédia Microsoft Encarta 2000.

[16] Recall, (do inglês, "lembrança" ou "recordação"), em publicidade, expressão que mede o índice de lembrança dos comerciais, produtos ou conceitos de uma campanha publicitária. Fonte: Dicionário Publicitário On-Line.

tecnologias, chamadas digitais, os limites entre os séculos XX e XXI assistiram à explosão da *Cibercultura*[17].

Estima-se atualmente que um bilhão de pessoas se conectam regularmente com *a Internet*, e que a *World Wide Web* (algo como "grande teia mundial") está crescendo em um milhão de páginas por dia. Esse espaço – ou melhor, ciberespaço – formou-se em pouco mais de um quarto de século, e é considerado como o "território" de mais rápido crescimento da história.

Na tradição imagética, o computador apresenta-se como realidade virtual, como motor gráfico e como manipulador perceptivo, que pertence e expande a tradição da fotografia, do cinema, da televisão e mesmo da pintura de representação, potencializando assim todas as práticas que constituíram a tradição cultural da modernidade: a da utilização das imagens.

Através de iniciativas no setor de tecnologia da informação e da mídia, os grandes blocos econômicos visam atualmente à aceleração cada vez maior do processo de digitalização da economia. "*Tecnologia digital leva Agfa à insolvência*", foi manchete do webjornal alemão *Deustche Welle* em 03 de junho de 2005. A tradicional fabricante alemã de filmes fotográficos está à beira da falência, e o maior motivo seria o avanço tecnológico da fotografia analógica para a digital (Hoffmann, 2005).

Enquanto românticos defendem a fotografia analógica (situação similar ao ocorrido no advento da fotografia em relação à pintura no século XIX), o ritmo das mudanças atuais leva-nos a acreditar que o contemporâneo tende a requerer cada vez menos a essência e a pureza, talvez devido à virtualização do mundo e ao "*assassinato do Real*", conceitos que Baudrillard aborda em seu livro *Le crime parfait,* "O crime perfeito", *Paris, Editions Galilée, 1995.*

Proença Filho (1988:39) acredita que confirmar a tese de que "*a Razão ainda prevalece e poderá conduzir ao equilíbrio necessário",* ou encontrar outra saída, seria fundamental contra as abaladas esperanças do futuro. Talvez como resposta, o filósofo

---

[17] Cibercultura, o termo veio rebatizar e dar novas características ao que se chamava ate então de pessoas ligadas à "esfera de dados". Tem como pano de fundo as novíssimas tecnologias em especial as relacionadas à comunicação digital, realidade virtual e a biotecnologia. Fonte: Mini-Dicionário Técnico de Informática.

contemporâneo Edgar Morin, em sua teoria da complexidade, propõe, como saída para esse momento de transição e incerteza, desencadear novas soluções "*e estas podem ser tanto imaginárias, mitológicas ou mágicas, como, pelo contrário, práticas e criativas*" (MORIN, 1973:138/139). Será este o assunto que iremos tratar no próximo capítulo: as ambigüidades e as incertezas do mundo na visão complexa de Morin e outros pensadores contemporâneos.

Capítulo II

EDUCAÇÃO E TEORIA DA COMPLEXIDADE

"Há coisas que estão simultaneamente abaixo,
acima, fora da verdade – como o amor –,
mas que têm seu valor, suas forças e seu mistério;
o mundo tem seu mistério, e o amor, seu sublime".

Edgar Morin

Na primeira parte desse capítulo apresentaremos uma breve biografia do pensador Edgar Morin, considerado o "pai" do pensamento complexo e, a partir daí, daremos ênfase à teoria da complexidade com sua percepção de mundo e dessa nova ótica, emerge a concepção desafiante de uma reforma urgente do pensamento.

Em seguida, diante da definição dos conceitos de ordem e desordem, – pressupostos associados à concepção do conhecimento complexo –, partimos à compreensão das noções de sujeito, autonomia e auto-eco-organização, dando ênfase ao estudo da complexidade humana, com enfoque no *homo complexus*.

2.1 – EDGAR MORIN

Autor e Epistemólogo do Pensamento Complexo

Considerado um dos maiores intelectuais contemporâneos, Edgar Morin nasceu em Paris em 08 de julho de 1921, filho de Vidal Nahoum e Luna Beressi, descendentes dos judeus sefarditas, expulsos da Península Ibérica no século XV. É batizado David-Salomon Nahoum.

Graduou-se em História, Geografia e Direito e a sua preferência pelas Ciências Humanas e Sociais o fez desenvolver estudos também nas áreas de Sociologia, Filosofia e Economia.

Militante comunista desde os 19 anos, adotaria o pseudônimo de Edgar Morin após a invasão da França pelos alemães, interrompendo seus estudos acadêmicos e passando a integrar a Resistência Francesa, como combatente voluntário.

Começa a discutir as grandes questões do século XX a partir de seu primeiro livro, *O ano zero da Alemanha*, publicado em 1946, em que analisa, sob uma visão marxista, a Alemanha pós-guerra. Suas idéias sobre o País e as impressões vividas durante a II Grande Guerra causam as primeiras polêmicas que viriam a acompanhar grande parte das obras de Morin.

Contra qualquer forma de ditadura, tece críticas ao dogmatismo stalinista e, por isso é expulso do Partido Comunista em 1951, ano em que começa a dedicar-se a um tema que considera um "desvio" em sua trajetória intelectual e acadêmica: o cinema. Sobre o tema publicou, em 1956, *O Cinema ou o Homem Imaginário.*

Publicou obras em várias áreas do conhecimento: jornalismo, antropologia, filosofia, sociologia e política, além de uma trilogia autobiográfica – *Autocrítica*, em 1959, *Vidal e os seus*, em 1989 e *Meus Demônios*, em 1994 –, e um filme – *Crônica de um verão*, em 1962, em parceria com Jean Rouch, cujos personagens são pessoas comuns que transitam pelas ruas de Paris, além dos próprios Morin e Rouch.

Foi co-fundador e diretor da *Revista Argumentos*, de 1957 a 1962, em que discutia a relação complexa entre o real e o imaginário e tratava dos temas políticos centrais dos anos 50 e 60, e foi também fundador, juntamente com Roland Barthes e Georges Friedmann, da *Revista Comunicações*, periódico científico de caráter complexo e transdisciplinar, no período de 1967 até o final dos anos 80.

Tornou-se diretor emérito do CNRS - Centro Nacional de Pesquisa Científica, um dos fundadores e também co-diretor do CETSAH - Centro de Estudos Transdisciplinares, Sociologia, Antropologia e História, da Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, em Paris, no período de 1973 a 1989. É hoje presidente da Associação para o Pensamento Complexo – APC, também sediada em Paris.

Integrou o grupo de estudos denominado "Grupo dos Dez", composto por outros pesquisadores, cibernéticos e biólogos, entre 1968 e 1975, cujas reflexões desenvolvidas

deram origem, em 1973, ao livro *O Paradigma Perdido:* A Natureza Humana, considerado o ponto de partida para o nascimento da obra mais complexa e completa de Morin: *O Método* – 6 volumes. O resultado dos estudos no "Grupo dos Dez" viria introduzir Morin na teoria dos sistemas, que constituirá uma das inspirações conceituais de suas sucessivas pesquisas epistemológicas.

Pensador de expressão internacional, um humanista, militante da solidariedade, polêmico, Morin é um apaixonado pelas artes e ciências. Preocupado com a elaboração de um método capaz de apreender a complexidade do real, tece severas críticas à fragmentação do conhecimento. Ele nos propõe uma reforma do pensamento por meio do ensino transdisciplinar, capaz de formar cidadãos planetários, solidários e éticos, aptos a enfrentarem os desafios dos tempos atuais.

Elaborou a teoria da Complexidade, palavra essa que, em sua origem latina, *complexus*, significa *o que é tecido junto*. Suas pesquisas visam produzir um conhecimento que não seja fragmentado, em que importa tanto o indivíduo quanto o planeta como um todo, pelo cuidado do conhecimento não mutilado nem compartimentado, respeitando o singular ao mesmo tempo em que o insere em seu todo.

O Método 1: A Natureza da Natureza, publicado em 1977, é o primeiro volume de uma longa investigação epistemológica da complexidade em que inicia uma reflexão da relação ordem-desordem-organização e a necessidade de um conhecimento polissêmico. Em 1980 dá seqüência a essa discussão e publica *O Método 2*: A Vida da Vida, e aponta críticas às concepções reducionistas, ao mesmo tempo que indica uma identidade biológica, subjetiva e social do ser humano.

Em 1986 publica *O Método 3:* O Conhecimento do Conhecimento, *sobre* os processos de construção do conhecimento que orienta nossas vidas e, em 1991, *O Método 4:* As Idéias, continuidade do assunto tratado no volume 3, sobre o enriquecimento da idéia na busca perpétua da compreensão da complexidade do real.

Morin questiona "Quem somos nós?" em *O Método 5:* A Humanidade da Humanidade, publicado em 2001, ligando os conhecimentos sobre o ser humano, dispersos nas ciências e nas humanidades, articulando-os, a fim de pensar a complexidade humana ao mesmo tempo na sua identidade biológica, subjetiva e social. Pensa a humanidade

enriquecida de todas as contradições, sejam elas racionais, irracionais, paradoxais e lógicas.

Em *O Método 6:* Ética, publicado em 2004, Morin elucida e trata a complexidade como característica fundamental para suscitar o movimento para a reforma do pensamento. A partir da crise contemporânea planetária, reflete sobre a consciência moral cada vez mais agravada pelas relações entre ética e política, ciência e ética.

Paralelamente aos seis volumes do "*Método*", publica, além de dezenas de estudos sobre antropologia fundamental, sociologia contemporânea e ensaios políticos, *Introdução ao Pensamento Complexo*, em 1990, sobre as idéias desenvolvidas nos primeiros três volumes de *O Método*. Morin propõe ali, um pensamento que assinala os desafios da complexidade a fim de melhor compreender a nossa sociedade, a nossa humanidade e o nosso mundo.

Diante da diversidade de temas que vêm sendo pesquisados por Morin, destaca-se um que é, indubitavelmente, básico em seu pensamento: a luta que vem sendo travada entre o mundo das certezas, – herdado da tradição e fundado na concepção cartesiano-newtoniana, racionalmente explicável por leis naturais, simples e imutáveis –, e o mundo das incertezas, – gerado pelo nosso tempo de transformações, o mundo complexo, desvendado pela física einsteniana e que põe em dúvida as leis simples e imutáveis em que se apoiava o conhecimento.

Vem dedicando-se, neste último meio século de estudos sobre as transformações do conhecimento no mundo atual, na busca de novas respostas que só uma nova consciência de mundo poderá dar. E o grande alvo perseguido por Morin, em suas constantes viagens, colóquios e seminários pelo mundo, é abrir caminho para um número cada vez maior de "pensantes", sejam eles professores, psicólogos, médicos, engenheiros, advogados, que venham assumir esta difícil e desafiante tarefa da reforma do pensamento.

A construção de uma nova percepção de mundo, a partir da nova ótica que concebe a complexidade do real seria, portanto, o principal objetivo do pensamento complexo. Em lugar da antiga percepção reducionista, cartesiana, propõe-se a conquista de uma nova percepção sistêmica, pós-cartesiana. A solução do conflito entre essas duas percepções, segundo Morin, depende das transformações em processo no mundo. Mas, ao mesmo

tempo, essas transformações dependem da conscientização dos homens em relação a elas e ao novo lugar que cabe a cada um de nós no novo universo.

2.2 – TEORIA DA COMPLEXIDADE

2.2.1 – O Surgimento da Teoria da Complexidade

No cerne das grandes transformações ocorridas durante o processo tecnológico da era moderna constituíram-se movimentos capazes de estabelecer relações entre os conhecimentos, apoiados em alguns princípios emergentes, que apontavam para uma transformação do modo de pensar dualista e dicotômico (parte/todo, ser/saber, sujeito/objeto, sentimento/razão) para um modo de pensar articulado. Tratavam-se de movimentos, portanto, necessários para explicar que as partes só podem ser compreendidas a partir de suas inter-relações com a dinâmica do todo, ressaltando-se a interdependência dos múltiplos níveis da realidade.

O termo “complexidade” surgiu na obra de Morin na década de 1960. A terminologia é oriunda da cibernética, que, juntamente com as teorias da informação e dos sistemas, formam a base da epistemologia da complexidade.

Consideradas ferramentas pelas quais se formularam premissas, fundamentos e argumentos para uma nova ciência, a “*Trindade Profana*”, termo utilizado por Morin (1999c) para designar a cibernética e as teorias da informação e dos sistemas, surgiram na década de 1940 e manifestaram-se mais tarde, nas décadas de 1960, 1970 e 1980, abrindo espaço para os estudos sobre a teoria da complexidade.

A *cibernética* tem como estudo inicial o processo de quebra do paradigma linear de causa e efeito que persistia na velha concepção dinâmica do universo como uma linha de causas e efeitos e que não parece, portanto, fazer jus à complexa realidade do mundo atual. A cibernética tem papel fundamental no desenvolvimento do pensamento complexo por ter tentado explicar como sistemas se relacionam internamente. O que era antes uma investigação sobre o funcionamento dos sistemas nas máquinas passou a ser percebida sua utilização na sociologia.

A *teoria dos sistemas*, cujo conceito é intrínseco na cibernética, parte do conceito de que “o todo é mais do que a soma das partes” e acrescenta ainda que o todo é também menos que a soma das partes, partindo do pressuposto que observar a totalidade como um sistema significa, portanto, contemplar as inter-relações complexas de seus componentes.

A *teoria da informação* trata de analisar a transmissão da informação e os elementos envolvidos no processo comunicacional. Segundo seu estudo, o sistema de comunicação tratado pela teoria da informação consiste em seis componentes: fonte, transmissor, canal, receptor, destino e ruído ou interferência. A fonte serve para fornecer mensagens. O transmissor opera nas mensagens emitidas pela fonte, transformando-as e adaptando-as à forma adequada ao canal. O canal leva a mensagem sob a nova forma para um local distante. O ruído perturba a mensagem no canal. O receptor procura decifrar a mensagem transportada no canal e a transforma numa forma adequada ao destino. Quando ocorre certo tipo de evento caracterizado como ruído, como, por exemplo, estática, interferência humana, mau funcionamento de algum dos componentes ou dispositivos, linha cruzada, etc., a informação se fragmenta, e parte destes fragmentos pode perder seu sentido, provocando desordem em um processo supostamente ordenado.

A teoria da informação parte do pressuposto utilizado por Morin (1999c:29) sobre ordem e desordem, por meio do qual o ruído também pode ser uma informação dentro de outra informação, ou seja, a informação da informação. Sendo o ruído uma possível desordem, isto quer dizer que ele possui uma ordem (ordem a partir do ruído) e, dessa maneira, o ruído também pode ser uma informação.

Morin considera os estudos da “*Trindade Profana*” possíveis vias de entendimento de mundo que considera complexo, analisando a complexidade que permeia as limitações da capacidade humana e dos fenômenos inexplicáveis propostos pela natureza.

Segundo Morin:

> *O trabalho com a incerteza perturba muitos espíritos, mas exalta outros; incita pensar aventurosamente e a controlar o pensamento. Incita a criticar o saber estabelecido, que se impõe como certo. Incita ao auto-exame e à tentativa de autocrítica (MORIN, 2003:205).*

Para o autor, a primeira mensagem a fim de destituir a concepção do conhecimento científico, cujo objeto do conhecimento era a busca da certeza, é “trabalhar com a incerteza”.

2.2.2 – O que é pensamento complexo?

O pensamento complexo é um tipo de pensamento que considera a necessidade de buscar novos meios de entendimento, de prover de sentido o emaranhado de coisas que, acontecendo a nossa volta, teimam em não virem mais encadeadas em pares de causa/efeito, mas sim como teias de múltiplas interdependências. Surge da necessidade de repensar o que um fenômeno significa e que relação é possível manter com ele aquele que o observa. Vem da necessidade fundamental de aprofundar e entender as partes para compreender o todo, de buscar pontos de observação que possam tornar possível o olhar mais distante do todo em direção às partes.

Morin aponta o conhecimento do pensamento complexo, além do método transdisciplinar, como caminhos possíveis para a construção dessa visão complexa e principal via de ação na busca de uma nova compreensão do saber, não mais isolado e fragmentado.

Com o intuito de não condicionar esta ação, o pensamento complexo busca a superação de conceitos seculares provenientes do pensamento disseminado por Descartes a partir do século XVII, cuja teoria objetivista, racionalizante e reducionista transformaram o modo de pensar da sociedade, impondo a visão do homem como ser racional.

Morin define este momento como o “grande paradigma do Ocidente”:

> *Este paradigma (cartesiano) determina dupla visão do mundo – de fato, o desdobramento do mesmo mundo: de um lado, o mundo de objetos submetidos a observações, experimentações, manipulações; de outro lado, o mundo de sujeitos que se questionam sobre problemas de existência, de comunicação, de consciência, de destino (MORIN, 2004:27).*

Segundo o autor, o paradigma é capaz de elucidar, cegar, revelar e ocultar, revelando-se um jogo permitido pela atividade racional da mente em vigília e autocrítica, a fim de não correr o risco da ilusão racionalizadora.

Para compreender um fenômeno complexo, segundo Descartes, deve-se dividi-lo em quantas partes for possível, e este princípio da fragmentação, difundido pela Ciência Moderna ao longo dos últimos 400 anos, provocou, indubitavelmente, grandes transformações que vieram a proporcionar a explosão tecnológica ocorrida no século passado.

Os avanços da ciência vieram revelar uma hipercomplexidade do real, e o pensamento complexo é uma forma de ver o mundo, que considera a articulação do conhecimento e que coloca em ressonância problemas oriundos de saberes múltiplos tais como a arte, a filosofia e as ciências.

Pensamento complexo é um tipo de pensamento capaz de assumir os paradoxos e de conviver com o princípio da incerteza, orientado por um paradigma ético e estético da realidade.

Morin define o que é pensamento complexo:

> *É a viagem em busca de um modo de pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza, o mistério do real; e de saber que as determinações – cerebral, cultural, social, histórica – que se impõem a todo o pensamento co-determinam sempre o objeto de conhecimento. É isto que eu designo por pensamento complexo (MORIN, 1999b:14).*

O pensamento que é complexo não pode ser linear. A complexidade integra os modos simplificadores do pensar e, consequentemente, nega os resultados mutiladores, unidimensionais e reducionistas. Afirma Petraglia:

> *Complexidade é a qualidade do que é complexo. O termo vem do latim: complexus, que significa o que abrange muitos elementos ou várias partes. É um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou*

> *seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz a mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com outras, modificam-se as partes e também o todo (PETRAGLIA, 1995:48).*

O pensar complexo depende de reconhecer como progresso do conhecimento as contradições, ambigüidades, concorrências e antagonismos na organização do universo. Portanto, o desafio do pensamento complexo é superar a falta de unidade da vida sem reduzir, capturar ou debilitar um dos termos, propondo uma visão que relativize a contradição e a inscrição em uma circularidade que torne produtiva a associação das noções antagônicas e complementares.

2.2.3 – Princípios da complexidade

Morin (2003a:93) aponta três princípios fundamentais que ajudam a pensar a complexidade e apresentam bases metodológicas que servem como instrumento na reforma do pensamento em todos os níveis. São eles:

1. *O princípio dialógico*, definido como a associação complexa de noções contraditórias, complementares, concorrentes e antagônicas necessárias à concepção e continuidade de uma mesma realidade. Permite a dualidade no seio da unidade mantendo uma idéia de possíveis conciliações provisórias.
2. *O princípio do circuito recursivo* (ou recorrente), trata-se de um processo circular pelo qual produtos e efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que produziram, ou seja, se misturam e trocam de lugares em algum momento, como um redemoinho. Princípio de interação e retroação, sugere a ruptura da idéia linear de causa/efeito.
3. *O princípio holográmico* (ou hologramático), termo alusivo ao holograma, considera a relação entre a parte e o todo, segundo o qual o todo está na parte que está no todo, estando a parte mais ou menos apta para regenerar o todo, permitindo ao pensamento seu caráter fractal. Como na composição de um DNA, cada unidade de DNA contém

toda a informação genética, codificada, do indivíduo. Assim, as partes contêm o todo e o todo contém as partes.

A partir destes princípios, complementares e interdependentes, Morin (2003a:93) sugere outras quatro diretivas que interagem no desenvolvimento do pensamento complexo:

4. *O princípio sistêmico ou organizacional,* o qual ligaria o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, vem se opor ao conceito reducionista, e parte do conceito de que "o todo é mais do que a soma das partes", acrescentando ainda que o todo é também menos que a soma das partes. Observar a totalidade como um sistema significa contemplar as inter-relações complexas de seus componentes, ou seja, de oposição e de necessariedade mútua.
5. *O princípio do circuito retroativo* quebra com a lógica da casualidade linear em face da existência de processos auto-reguladores permitindo a autonomia organizacional do sistema. Sob forma negativa ou positiva, este círculo de retroação, ou feedback, reduz ou amplifica o desvio (ou tendência) para uma nova situação incerta.
6. *O princípio da autonomia/dependência (auto-organização)* que trata os seres vivos como seres auto-organizadores que despendem, demandam e necessitam de energia, informação e organização do meio em que vivem para manterem sua autonomia. Tal autonomia é inseparável dessa dependência, da qual se nutre e a qual transforma, tornando-os seres denominados auto-eco-organizadores.
7. *O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento,* o qual viria apontar todo conhecimento como sendo uma reconstrução de outros conhecimentos, tendo como diferencial a cultura e a época em que é produzido, contextualizando o todo com os sujeitos e o meio.

Estes sete "princípios-guias" propostos por Morin são referências fundamentais na construção do conhecimento e da compreensão da complexidade da maneira de organização das idéias. Servem como guia na comunicação para um pensamento complexo, capaz de unir e solidarizar conhecimentos fragmentados, conceber ética e solidariedade entre os seres humanos, construir e reconstruir propostas educacionais que reformulem o pensamento acadêmico, desenvolver uma relação íntima e verdadeira entre a natureza e o cosmos.

2.2.4 – Ordem – Desordem - Organização

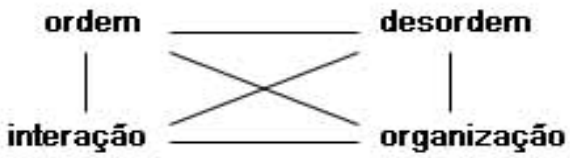
A relação homem/universo, antes vista pela ciência clássica como mecânica e determinista, é compreendida como um fenômeno de incertezas e de desordem diante da nova ciência e do pensamento complexo. O universo, sistema aparentemente caótico, se auto-regula e se auto-organiza, contrapondo-se ao convencionalismo científico, e as partes – fragmentos – não estão nem podem ser vistas e estudadas sem a compreensão e aceitação do todo onde figuram.

Parece não haver, porém, uma explicação lógica para estas relações e inter-relações aparentemente sistêmicas; é o que Morin (1999; 2003) denomina a "*ordem dentro da desordem*" ou a "*certeza da incerteza*", motivo pelo qual se chama complexidade. Para Morin:

> *A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, colaboram e produzem organização e complexidade (MORIN, 1991:89).*

Segundo o autor, apenas a partir de um método de pensamento complexo e dialógico seria possível trabalhar com as contradições, pois se baseia em várias teses e hipóteses ao mesmo tempo, e permite manter a dualidade no seio da unidade. A dialógica desenvolve a negociação entre o conhecimento e a incerteza com o intuito de dialogar com o mundo. A dialógica "*une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas não indissociáveis em uma mesma realidade*", conclui Morin (2003a:95/96).

A partir deste contexto, é necessário estabelecer uma associação entre ordem e desordem à noções de interação e organização, como sugere Morin (2003:204) no tetragrama a seguir:



Morin aponta no tetragrama as variantes de princípios interdependentes a partir de um sistema vivo, a serem misturados e combinados, gerando relações recorrentes, antagônicas, complementares e complexas. A epistemologia do pensamento complexo constitui-se a partir da incerteza como uma constante, representada pelo tetragrama. Segundo o autor:

> *Esse tetragrama permite-nos conceber que a ordem do universo se autoproduz ao mesmo tempo que esse universo se autoproduz, por meio das interações físicas que produzem organização, mas também desordem. Esse tetragrama é necessário para conceber as morfogêneses, porque foi nas turbulências e na diáspora que se constituíram as partículas, os núcleos e os astros; foi na forja furiosa das estrelas que se constituíram os átomos; e a origem da vida são redemoinhos, turbilhões e relâmpagos (MORIN, 2003:204).*

A partir dos elementos que constituem o tetragrama de Morin, podemos entender que:

- *ordem* engloba todo processo de organização ativa pela qual desenvolvem-se os sistemas vivos desta estrutura;
- *interação* corresponde às interações físicas que produzem organização e desordem;
- *desordem* são processos que geram interferências necessários à evolução do universo, portanto cooperam com a geração da ordem organizacional;
- *organização* são qualidades emergentes em relação ao universo capazes de estabelecer suas próprias constâncias e de gerar relações entre os elementos que produzem um sistema para descobrir qualidades desconhecidas que se expressam com as atividades.

Petraglia (1995:56) constata que, diante da definição do binômio ordem-desordem e sua aproximação necessária à interação e à organização, partimos "*à compreensão das noções de sujeito, autonomia e auto-eco-organização*", e justifica:

> *Tal compreensão justifica-se, no sentido de vislumbrarmos as ações e transformações que operam no interior dos organismos vivos humanos, enquanto processo organizador desse indivíduo-sujeito (Ibid.:57).*

Cada ser vivo se distingue dos demais através de sua individualidade, que é o que o torna sujeito. Morin (2002:74) nos coloca que a primeira definição do sujeito deve ser biológica, a partir de uma perspectiva cósmica, pela qual nossa origem deve-se à formação das partículas dos átomos de nossas células, criando um enraizamento biológico a partir do cosmo.

O homem, como unidade bioquímica e genética, possui uma base animal, porém é dotado de extraordinárias potencialidades, o que lhe difere dos outros animais, pois é capaz de criar formas de vida psíquica, mental e social. Essa diferença faz do ser humano um animal hipervivo, que se auto afirma de maneira lógica, pois ele é o centro do seu mundo. Assim podemos dizer que ele é egocêntrico, configurando-se um princípio de *exclusão*, quando ocupa um espaço que ninguém mais pode ocupá-lo, nem mesmo um gêmeo univitelino, que possui a mesma identidade genética.

Nenhum indivíduo pode ser o Eu do outro, porém todos podem dizer Eu individualmente e, segundo Morin, (2002:75) "*ser sujeito faz de nós seres únicos, mas essa unicidade é o aspecto mais comum*". O Eu nunca se modifica, ele é o mesmo, na criança que se torna adolescente, adulto ou velho, porém, sua identidade física não é estável, logo a qualidade de sujeito ultrapassa as transformações do ser individual.

O sujeito comporta também um princípio de *inclusão*, que o inclui numa sociedade, relacionando-se com outro, gerando aí o Nós, que ele coloca também no centro do mundo. Essa relação o torna egoísta e altruísta ao mesmo tempo, e, a partir daí, podemos dizer que ele sofre duas forças contraditórias poderosas ao mesmo tempo: por carregar essa dualidade, ele se manifesta ora *sapiens* ora *demens*. (cf. veremos adiante, pág.69).

Enquanto o conceito de auto-organização engloba o processo de transformação constante do indivíduo, o processo de auto-eco-organização refere-se à relação complexa

própria a todo ser vivo com seu meio ambiente, que ao transformar, sofre, ao mesmo tempo, transformações.

Esta busca pela auto-organização, ou seja, a construção da própria identidade de sujeito, ocorre através de processos tanto individuais como coletivos, como um conjunto de sistemas – ecossistemas, geossistemas – fundamentais para o seu desenvolvimento, tais como "*autonomia, individualidade, incerteza, ambigüidade e complexidade*" (PETRAGLIA, 1995:58).

A auto-eco-organização baseia-se então, especificamente em dois fenômenos simultaneamente concorrentes, antagônicos e complementares: autonomia e dependência.

A autonomia é o processo individual da construção da identidade do sujeito, o qual, por ser ímpar, demonstra seu aspecto subjetivo único através da *identidade particular*, ou seja, as diferenças anatômicas, fisiológicas e psicológicas, *da identidade subjetiva*, que seriam as diferenças morfológicas e topológicas, e da *identidade genética.*

Segundo Morin (2002:51) as identidades do sujeito formam a *Trindade Humana*, uma tripla referência indivíduo/sociedade/espécie que constitui fatores que distingue o sujeito dos demais, construindo a identidade individual através desta "fórmula da identidade": o indivíduo é o mesmo que os seus congêneres e genitores, porém se distingue deles porque tem a sua originalidade particular e porque é insubstituivelmente ele próprio.

A tríade indivíduo/sociedade/espécie, segundo Morin, é inseparável, pois cada uma das instâncias contém as outras. Isto quer dizer que não só os indivíduos estão na espécie, como também a espécie está nos indivíduos; assim como não só os indivíduos estão na sociedade, como a sociedade também está nos indivíduos, penetrando-lhes no espírito sua cultura.

Diante desta perspectiva, o sujeito supõe-se livre para escolher e decidir sua trajetória de vida. Entretanto, este mesmo sujeito sofre o paradoxo de também ser múltiplo, ou seja, esta autonomia é diretamente dependente do seu meio, onde exerce tolerância e paciência diante do fator externo sociedade, de que faz parte.

O sujeito, portanto, torna-se sujeito a partir da dependência entre ele e o objeto de que necessita, momento pelo qual surge a realidade complexa da sua relação com o mundo exterior, o ecossistema, ou seja, da interdependência dos fenômenos organizacionais.

Morin considera o exercício de tolerância e paciência, diante da autonomia entre os sujeitos, base fundamental na relação de solidariedade que liga efetivamente os seres humanos – uma arma contra a desumanização.

Esta ligação é baseada na ética que, segundo Morin, é o pensar solidário:

> *Todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com o outro, religação com uma comunidade, religação com uma sociedade, no limite, religação com a espécie humana (MORIN, 2005:21).*

A ética seria, portanto, não a manifestação através da exigência moral exclusivamente, já que o indivíduo é estimulado pelo egocentrismo, mas também de uma fonte externa constituída pela cultura, pela qual regulamenta regras coletivas, e, por fim, de uma fonte anterior, originária da organização viva e transmitida geneticamente.

É dentro desta harmonia preestabelecida que o indivíduo busca desenvolver uma ética de solidariedade dentro de sua comunidade, assim como a sociedade impõe aos indivíduos um comportamento solidário.

Enfim, na base do desenvolvimento de re-ligação entre ética e seres humanos está a complexidade ética, pois enfrenta a ambigüidade e a contradição, está exposto à incerteza, e porque situa-se no limite entre o bem e o mal. É a partir da compreensão do pensamento complexo que será possível desenvolver a percepção da dimensão humana e respeitar as diferenças que envolvem cada ser humano. "*O pensamento complexo alimenta a ética*" (MORIN, 2005:64).

2.3 – *HOMO COMPLEXUS*

A complexidade do sujeito

O ser humano constitui, no cerne de sua identidade, o paradoxo da unidade e da multiplicidade, uma existência una porém polarizada de diversas dimensões, complementares e antagônicas. Assim como o Universo, traz dentro de si múltiplas facetas que se manifestam a partir de inúmeras circunstâncias.

Segundo Petraglia (2006):

> *O homo complexus é responsável pelo processo de auto-eco-organização que se constrói na partilha e solidariedade de um tipo de pensamento que liberta porque é criativo, artístico, político, educacional e ético. No pensamento complexo, as contradições têm espaço de acolhimento sem preconceito. Opostos, diferentes e complementares que se ligam numa teia multirreferencial que inclui a objetividade e a subjetividade, colocando-as no mesmo patamar de possibilidades constantes (PETRAGLIA, 2006, http://www4.uninove.br/ grupec/EdgarMorin_Complexidade.htm).*

Como um caleidoscópio, a identidade humana se compõe e se recompõe diante da mutação desses movimentos e, impulsionado pelo paradoxo de sua essência, retroage, criando novas perspectivas.

A partir deste conflito, o *homo complexus* abandona a visão unilateral da racionalidade do *homo sapiens* imposta pelo método cartesiano e manifesta-se antagonicamente através de sua irracionalidade. O ser humano, então sábio, mostra-se também demente.

O conceito de dualidade que explora o ser humano é defendido por Morin como contradição intransponível da existência humana que mantêm viva a presença da incerteza, do erro e da ilusão:

> Ser *Homo* implica ser igualmente *demens*: em manifestar uma afetividade extrema, convulsiva, com paixões, cóleras, gritos, mudanças brutais de humor; em carregar consigo uma fonte permanente de delírio; em crer na virtude de sacrifícios sanguinolentos, e dar corpo, existência e poder a mitos e deuses de sua imaginação. Há no ser humano um foco permanente de *Ubris*, a desmesura dos gregos (MORIN, 1999a:7).

Segundo o autor, essa relação dual subjetiva, objetiva e universal projeta-se a partir da confusão gerada entre o objetivo e o subjetivo, entre o real e o imaginário. Portanto, manifesta-se também a partir das dialógicas *homo faber/ludens, empiricus/imaginarius, economicus/consumans e prosaicus/poeticus.*

O *homo sapiens*, que é o homem sábio, razoável, contrapõe-se e complementa ao mesmo tempo ao *homo demens*, que é o homem da afetividade, do mito e do delírio. Esta mesma característica antagônica e complementar se apresenta simultaneamente na dialógica *homo faber* e *ludens*, o homem trabalhador e o lúdico, *homo economicus* e *consumans*, o homem econômico e o consumista, *homo empiricus* e *imaginarius*, aquele que realiza e também imagina, e finalmente o *homo prosaicus* e *poeticus*, o homem prosaico, definido pelas necessidades obrigatórias mas que não poderia deixar de ser, também, êxtase, amor e poesia.

Esta bipolaridade e capacidade polimorfa da condição humana determinam o conceito de unidade e multiplicidade do *homo complexus*, uma unidade múltipla que traz dentro de si as contradições e os antagonismos do mundo. A sua auto-referência seria, portanto, a engrenagem de sua continuidade.

Petraglia (2006) analisa esta questão direcionando a linha de pensamento também para a questão da Educação:

> A partir da ampliação de sua consciência de mundo e da reelaboração do pensamento, a alteridade está presente na escola e na sociedade por meio do seu fazer. A prática se efetiva pela

> reflexão, num movimento circular de ação, reflexão e ação. Um momento modificando o outro e modificando a si mesmo, simultaneamente (PETRAGLIA, 2006, http://www4.uninove.br/grupec/ Edgar Morin _Complexidade.htm).

Para a autora, a transmutação presente no *homo complexus*, e que é basilar no pensamento complexo, está presente também na educação e na aprendizagem, pois representam características constantes de transformação consciente de atitude e de comportamento.

2.4 – EDUCAÇÃO E COMPLEXIDADE

Morin aponta o estudo da complexidade humana como vocação essencial da educação do futuro, mostrando e ilustrando o "*Destino multifacetado*" do ser humano, que, segundo o autor, "*conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra...*" (MORIN, 2003b:61).

2.4.1 – A Reforma do Pensamento

A educação esteve sempre presente no centro da problemática imposta pelo pensamento cartesiano, em que os padrões lineares e disjuntivos eram as verdades do mundo. O pensamento complexo propõe ao meio acadêmico a abertura de espaços para ação-reflexão que reconstrói o estabelecido como verdade definitiva e investe numa perspectiva aberta, pautada na consciência da complexidade. Defende a necessidade de religar os saberes, a busca de novas aprendizagens e a quebra de paradigmas, de maneira integrada e complexa.

A reforma do pensamento defendida por Morin está, portanto, embasada no reaprender a religar, e esta reformulação requer que organizemos nosso conhecimento, percebendo o contexto e o complexo planetário a fim de superar as idéias cegas, inconscientes e irresponsáveis.

Existe, porém, enorme resistência na máquina da educação e nas mentes responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem. Resistem em sair da condição de reprodutores de informações organizadas e instaladas em fragmentos disciplinares.

Moraes analisa a resistência acadêmica diante das mudanças institucionais e subjetivas:

> Implica incorporar a mudança em seu próprio plano, ser flexível, realizar mudanças internas e externas sempre que necessário para evitar a obsolescência. Envolve a incorporação do novo em suas próprias visões e concepções, o que é difícil para a maioria das pessoas, pois estamos acostumados (e fomos educados para agir assim) a não inovar, não discordar, a manter o "status quo", repetindo o velho e conhecido, para, se possível, não transformar, não incomodar. Aquele que inova incomoda. Aquele que incomoda tende a ser eliminado do contexto (MORAES, 1997:132).

Segundo Morin, esta resistência ao novo deve ser superada no âmbito pessoal, mas também institucional. Afirma: *"não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições"*, traz consigo a necessidade de superar um bloqueio ainda mais amplo e que diz respeito à resistência à sociedade: *"Diante disso, como reformar a escola sem reformar a sociedade, mas como reformar a sociedade sem reformar a escola?"* (MORIN, 2003a:99/100).

O desafio de romper este duplo bloqueio parte da missão de poucos educadores que possuem no íntimo um sentido da regeneração do pensamento, "*uma missão de transmissão*", que requer, além da técnica, uma arte, mencionada em nenhum manual, mas condicional indispensável a todo ensino. Segundo Morin:

> O *eros*, que é, a um só tempo, desejo, prazer e amor; desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O *eros* permite dominar a fruição ligada ao poder, em benefício da

> fruição ligada a doação. É isso que, antes de tudo mais, pode despertar o desejo, o prazer e o amor no aluno e no estudante (MORIN, 2003a:101/102).

Desejo, prazer, amor e doação seriam, portanto, chaves necessárias à missão de ensinar. A partir daí, a reforma do pensamento requer principalmente a necessidade de capacitar as mentes para enfrentar as incertezas e os desafios dos problemas de seu tempo, capazes de pensar empenhados em religar e solidarizar conhecimentos fragmentados, além de torná-las aptas para a compreensão humana e a concepção do contexto e do complexo, compreendendo as inter-relações, multidimensionalidades, dinâmicas que respeitem e assimilem a unidade e a diversidade, baseadas em princípios éticos e no reconhecimento das diferenças.

Tal transformação paradigmática implica uma outra concepção de humanidade, orientada de maneira decisiva para formar as gerações atuais para gerar um pensamento complexo e aberto às indeterminações, às mudanças, à diversidade, à possibilidade de construir e reconstruir num processo contínuo de novas leituras e interpretações, configurando novas possibilidades de ação, não isoladas e dentro de um todo.

A reforma do pensamento acadêmico enfrenta enfim o esgotamento da organização disciplinar, visto que tende a delimitação de fronteiras, da linguagem, das técnicas e das teorias. A disciplina acaba por perceber-se auto-suficiente e negligencia outros objetos do qual faz parte, ignorando assim as ligações e solidariedades com o universo que compartilha, criando, ao mesmo tempo, o perigo da hiperespecialização do pesquisador.

Quanto à disciplina, Morin afirma:

> Sabemos que, originalmente, a palavra “disciplina” designava um pequeno chicote utilizado no autoflagelamento e permitia, portanto, a autocrítica; em seu sentido degradado, a disciplina torna-se um meio de flagelar aquele que se aventura no domínio das idéias que o especialista considera de sua propriedade (MORIN, 2003a:106).

Tal estrutura educacional, além de permitir o conhecimento isolado, fragmentado, sem conceber a sua unidade, que restringe progressivamente a competência do cidadão, impede o desenvolvimento de uma democracia cognitiva:

> O desenvolvimento de uma democracia cognitiva só é possível com a reorganização do saber; e esta pede uma reforma do pensamento que permita não apenas isolar para conhecer, mas também ligar o que está isolado, e nela renasceriam, de uma nova maneira, as noções pulverizadas pelo esmagamento disciplinar: o ser humano, a natureza, o cosmo, a realidade (MORIN, 2004:104).

Morin defende a preocupação não apenas com o acúmulo de saberes entre as paredes da instituição, mas, sobretudo, com a construção do maior número de canais de circulação do conhecimento, de aberturas para o mundo, de multiplicar os meios que tornem o conhecimento acessível. Desenvolver a democracia cognitiva é buscar acesso de todos ao saber de todos, ou seja, interconectar pesquisadores que favoreçam os processos de inteligência coletiva, que nada mais é do que a valorização, a utilização e a interação criativa e adequada entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, quaisquer que sejam sua diversidade qualitativa e onde quer que elas se encontrem.

A reforma do pensamento assegura o desenvolvimento da democracia cognitiva a partir da reforma da universidade, considerada por Morin (2003a, 81) instituição ao mesmo tempo conservadora, regeneradora e geradora. Os valores intrínsecos à cultura universitária devem apostar em possibilidades e alternativas que têm por referência o princípio da unidade na diversidade.

A partir deste contexto, a fim de desenvolver o diálogo entre os diferentes campos do saber, o pensamento complexo reconhece a necessidade da transdisciplinaridade como caminho para a elaboração de um novo conhecimento.

2.4.2 – Transdisciplinaridade

"*A complexidade está para o mundo real, como a transdisciplinaridade está para o mundo acadêmico*" (CHAVES, 2006). O termo transdisciplinaridade, usado pela primeira vez em 1967 por Jean Piaget, um dos maiores pensadores do século XX, diz respeito ao trânsito pela diversidade do conhecimento e, a fim de compreender esta dinâmica dos diferentes níveis de realidade em que se apóia o pensamento complexo, recorremos às definições do autor, auxiliando-nos na compreensão das diferenças e semelhanças entre multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade:

> *1. Disciplina — constitui um corpo específico de conhecimento ensinável, com seus próprios antecedentes de educação, treinamento, procedimentos, métodos e áreas de conteúdo.*
> *2. Multidisciplinaridade — ocorre, segundo Piaget, quando "a solução de um problema torna necessário obter informação de duas ou mais ciências ou setores do conhecimento sem que as disciplinas envolvidas no processo sejam elas mesmas modificadas ou enriquecidas".*
> *3. Interdisciplinaridade — ainda segundo Piaget, o termo interdisciplinaridade deve ser reservado para designar "o nível em que a interação entre várias disciplinas ou setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações reais, a uma certa reciprocidade no intercâmbio levando a um enriquecimento mútuo".*
> *4. Transdisciplinaridade — continuando com Piaget, o conceito envolve "não só as interações ou reciprocidade entre projetos especializados de pesquisa, mas a colocação dessas relações dentro de um sistema total, sem quaisquer limites rígidos entre as disciplinas" (PIAGET apud CHAVES, 2006:http://www.ufrrj.br/leptrans/3.pdf).*

A proposta da complexidade é, portanto, além de descartar o pensamento reducionista – relacionado principalmente à investigação científica sob vários aspectos – e de romper com idéias preconcebidas, é abordar a transdisciplinaridade diante dos fenômenos que constituem nosso mundo, ou seja, da ambigüidade, da incerteza, da confusão e da desordem. Exige, diante do mundo real, uma postura transdisciplinar do sujeito, isto é, para conhecer toda a sua dimensão conectiva, o objeto impõe conhecimentos

e observadores transdisciplinares. E o mundo real é uno, indivisível, em que tudo é parte de um todo, ou seja, há uma união entre o paradoxo da unidade e da multiplicidade.

A fim de compreender este tecido de acontecimentos, é necessário distingui-los, porém jamais isolá-los, – o que impediria a visão total da realidade – e estabelecer a comunicação entre o que é distinguido. É preciso também ter consciência dos problemas do paradigma, a fim de não afastar a desordem das teorias científicas, mas estudá-la. A transdisciplinaridade é informada por esse novo paradigma de complexidade, responsável em não abolir a idéia de organização, mas concebê-la no intuito de englobar disciplinas parciais.

A complexidade trabalha com a compreensão da diversidade. Para tanto, é preciso superar a fragmentação do conhecimento, já que tais clausuras setoriais não dão conta de enxergar a totalidade, pois constroem seus saberes isoladamente com a pretensão de esgotar as questões e criar linguagens de corporações próprias. No âmbito acadêmico, há um movimento de superação no campo da produção de conhecimento para abrir essas clausuras setoriais e até rompê-las. Morin (2003a) discute a questão da transdisciplinaridade como modo da universidade poder romper tais recintos disciplinares e criar conhecimentos articulados. Isso porque as disciplinas são incapazes, isoladamente, de captar o que está tecido em conjunto.

Segundo o autor (2003a:115), o conceito de interdisciplinaridade, apesar de significar troca e cooperação, não expressa a idéia correta de complexidade, pois poderia significar apenas a proximidade de saberes isolados, sem daí gerar novas articulações. Limita-se a unir vários saberes profissionais para a solução de um mesmo problema, sem que o diálogo tenha condições de prosperar. Isso porque se acaba preservando as respectivas clausuras setoriais.

A multidisciplinaridade, por sua vez, para Morin, limita-se à associação de disciplinas por conta de um projeto que lhes seja comum, insuficiente para superar os problemas de fragmentação e desarticulação dos currículos nas escolas, pois os profissionais estudam perto, mas não juntos.

A transdisciplinaridade, no entanto, não tem um objeto próprio de estudo. Está ao mesmo tempo entre, através e além de toda a disciplina. Para que haja um projeto

transdisciplinar, portanto, é preciso pensar complexo, ou seja, é necessário que se considere o problema em questão a partir de vários níveis de realidade possíveis e não apenas a partir de um, que use novas lógicas e que reconheça a complexidade do problema, isto é, é preciso que se utilize o pensamento complexo, que admite a incerteza e reconhece a impossibilidade de reduzir o problema a partes simples.

Afirma Morin:

> *No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum (MORIN, 2003a, 115).*

Entendemos, portanto, a interdisciplinaridade como a relação existente entre as disciplinas, cada qual com suas peculiaridades. Já a transdisciplinaridade ultrapassa essa relação e entrelaça as disciplinas, articulando as particularidades de cada uma e gerando uma espécie de intercâmbio, necessário ao processo de construção do conhecimento.

Este processo necessita ter raízes, ser dinâmico, prazeroso, instigante, interligado e, portanto, transdisciplinar. Deve ultrapassar as fronteiras do isolamento existente entre as disciplinas, passando da interdisciplinaridade para a transdisciplinaridade. É parte da trajetória da manifestação do pensamento complexo.

2.4.3 – A Importância das artes na Educação

As artes constantemente abrem portas para um caminho onde o impossível não existe. Trabalhar a arte dá possibilidades de improvisar, transformar, ir além da superficialidade, entrelaçar os conhecimentos, em suma, entrar no terreno criativo da condição humana.

Esta manifestação dinâmica confere às artes uma importância que vai além da disciplina no currículo escolar, pois é produto íntimo da formação humana. O sujeito

percebe a sensibilidade da humanidade quando tem a arte como algo significativo em sua educação.

Parte integrante da civilização, a arte é presente quando ainda não se fazia uso da linguagem textual. Nas cavernas, nas edificações, nos templos, nas pinturas, nas esculturas, haverá sempre de representar uma linguagem universal, catalogando períodos, culturas e manifestações.

Referimos-nos, segundo Gombrich (1988), à *arte* escrita com letra minúscula:

> *Não prejudica ninguém chamar a todas essas atividades arte, desde que conservemos em mente que tal palavra pode significar coisas muito diferentes, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com a maiúscula não existe. Na verdade, Arte com A maiúscula passou a ser algo de um bicho-papão e de um fetiche (GOMBRICH, 1988:04).*

Para o autor, *Arte*, com letra maiúscula, assusta, assombra, distancia. Faz com que pessoas aparentemente sem dom não se sintam atraídas para iniciar uma atividade artística. Cria-se o medo da reação das pessoas, o medo do ridículo, porque se espera atingir um resultado perfeito, acadêmico, isto é, dentro dos padrões da estética da arte.

A fim de compreender a arte, precisamos nos aproximar e nos identificar com o que significou os rituais primitivos que davam vazão às manifestações artísticas do homem primata.

Sob este propósito, esta identificação ainda ocorre no homem pós-moderno através de crenças ou superstições que transcendem o que lhe representa o racional. Se pensarmos, por exemplo, na maneira como tratamos uma fotografia de um ente querido, não nos imaginaríamos de maneira nenhuma furando os seus olhos, mesmo que seja somente em um pedaço de papel. Ela tem todo um valor simbólico seguido de um sentimental. Pelo contrário, guardamos esta imagem com carinho, como se tivéssemos lidando ali com a própria pessoa. E isto não está muito distante do que faziam alguns povos primitivos quando simulavam suas caçadas através de desenhos de bisões nos tetos e paredes das cavernas 15.000 anos atrás. Tais manifestações tinham caráter utilitário e concreto, como

encenações das cenas que estavam prestes a acontecer, garantindo assim uma maior probabilidade de vitória.

A partir deste contexto, Gombrich sugere que imagem e letras são, realmente, parentes consangüíneos (1988:30). Tal proximidade confere às artes e ao papel da imagem importância significativa à evolução da humanidade.

Quando falamos em arte, logo pensamos em belo e em estética. E a idéia de estética, do que realmente é belo, necessita estar constantemente sendo revista, pois padrões e conceitos vivem e revivem como ciclos transformados a cada época.

Segundo Perissé, Rodin é taxativo sobre a beleza:

> *Não há, na realidade, nem estilo belo, nem desenho belo, nem cor bela. Existe apenas uma única beleza, a beleza da verdade que se revela. Quando uma verdade, uma idéia profunda, ou um sentimento forte explode numa obra literária ou artística, é óbvio que o estilo, a cor e o desenho são excelentes. Mas eles só possuem essa qualidade pelo reflexo da verdade. (RODIN apud PERISSÉ in http://www.hottopos.com/ mirand5/beleza.htm).*

Para Perissé, a beleza é um ato de amor que, no núcleo da realidade, ultrapassa o banalizante e desumanizante. Trata o conceito de belo como algo maior, que transcende os padrões comuns de beleza.

Considerada muitas vezes como privilégio das elites, a arte não possui o reconhecimento devido dentro do âmbito escolar e na sociedade. Vale ressaltar que existem escolas que adotam planejamentos que valorizam a questão da arte, da estética e da criatividade na formação dos seus alunos, adotando a arte como aliada à educação.

Tema constantemente abordado hoje em dia é a presença do corpo na arte contemporânea. Segundo Almeida (1984) este “corpo” pertence a um jogo que é ao mesmo tempo, natural e metanatural, físico e metafísico, biológico e mecânico, cultural e

metacultural, sendo assim definitivo, nunca linear, sempre aleatório, interagindo então mutuamente.

Todo este jogo do corpo demonstra a presença e importância das artes cada vez mais presente no nosso âmbito. A arte não é e não deve ser vista como domínio de alguns especialistas, pois interage em todos os momentos da vida como também tem presença marcante na educação.

Almeida, valendo-se de Foucault, afirma:

> *O que me espanta é que em nossa sociedade a arte só tenha relação com os objetos e não com os indivíduos ou com a vida; e também que a arte seja um domínio especializado, o domínio dos especialistas que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que um quadro ou uma casa são objetos artísticos, mas não a nossa vida? (FOUCAULT apud ALMEIDA, 1984:331).*

É intrínseca a relação das artes com o que é complexo. A cultura das humanidades contribui no estudo da complexidade humana e dá leveza a um entendimento melhor entre as ciências. Tal cultura revela a universalidade e o pensamento da condição humana sem desprezar a singularidade de destinos e desejos individuais localizados no tempo e no espaço.

O estado estético do sujeito, uma das capacidades polimorfa da condição humana, e que dá continuidade à sua engrenagem, manifesta no *homo complexus* o *poeticus*, através de um transe de felicidade, de graça, de emoção e de gozo. Estas sensações de beleza, de emoção, de admiração, de verdade, de sublime, são concebidas aqui, não somente como características próprias da obras de artes, mas originam-se também no espetáculo da natureza, no encantamento diante do oceano, das montanhas, do nascer do sol, do milagre da vida.

Enfim, sobre as artes, Morin afirma que:

> *As artes levam-nos à dimensão estética da existência e – conforme o adágio que diz que a natureza imita a obra de arte – elas nos ensinam a ver o mundo esteticamente. Trata-se, enfim, de demonstrar que, em toda grande obra, de literatura, de cinema, de poesia, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana (MORIN, 2003a:45).*

Para Morin o ensino da cultura das humanidades, juntamente com as ciências naturais, as ciências humanas e a Filosofia, aponta para uma finalidade em comum de coordenar e ligar as ciências do homem, como estratégia eficaz para "*chegar a uma tomada de consciência da coletividade do destino próprio de nossa era planetária, onde todos os humanos são confrontados com os mesmos problemas vitais e mortais*" (*Ibid.:*46).

Quem sabe possamos realçar a importância da imagem, especificamente da Fotografia, dentro da disciplina de Educação Artística, dando ênfase à presença das artes na educação e da sua imprescindível participação na reforma do pensamento? Como diria Foucault, por que não podemos fazer de nossas vidas uma verdadeira obra de arte? Cada qual a esculpindo e pintando-a a sua maneira? A imagem deve ser vista e interpretada fazendo uso de reflexões mais subjetivas e não apenas como reflexo do real, possibilitando um olhar mais abrangente com maior capacidade de interação.

No capítulo a seguir, o foco é o ensino da fotografia e como essa questão pode ser aplicada dentro do currículo de Educação Artística, como um contributo para o desenvolvimento da subjetividade do sujeito complexo.

Capítulo III

ENSINO DA FOTOGRAFIA E COMPLEXIDADE

"Muitas vezes o valor da informação – congelado a partir da cena fragmentariamente retratada – e os valores estéticos – interferência criativa do fotógrafo – encontram-se mesclados num todo indivisível".

Boris Kossoy

Neste capítulo, procuraremos estabelecer as relações e as interligações entre o embasamento teórico e o método, considerando o todo e as partes da concepção fotográfica. Revelamos a complexidade no ato fotográfico diante das trajetórias de interpretações iconográficas e iconológicas, na tentativa de ampliar a compreensão da fotografia e na busca de sentido em sua complexa dimensão de representações.

Apresentamos o relato da nossa experiência do desenvolvimento do projeto "Arte fotográfica em Sala de Aula" considerando a coleta de dados e o registro de memória do ensino da Fotografia no Ensino Médio. Discutimos também o percurso dentro e fora da sala de aula, procurando estabelecer as relações e as interligações entre o ensino da Fotografia e a complexidade, embasadas na nossa prática docente.

Articulamos o relato, a descrição dos procedimentos e as observações sobre as influências que a fotografia exerce no processo de experiência empírica, cujo campo de estudo é a sala de aula.

3.1 – A COMPLEXIDADE NO FENÔMENO FOTOGRÁFICO

O pensamento complexo, responsável por religar os saberes dispersos, pela construção de novas aprendizagens e na quebra de paradigmas, promove as inter-relações das partes entre si, e delas com as totalidades, simultaneamente. Através da sua compreensão, propõe a superação da fragmentação dos saberes.

Nesse sentido, abordar o ensino da Fotografia como uma teia complexa de relações e de possibilidades e apresentá-lo como um novo saber permite a apropriação e o desenvolvimento de estratégias de reflexão que privilegiem uma ética-estética do gênero humano que é, simultaneamente, indivíduo – sociedade – espécie.

A imagem fotográfica possibilita conhecer os fenômenos que permitem compreender as estruturas do real, e é preciso, pois, vivenciar experiências que constroem e descontroem o imaginário, modificando o comportamento e as relações com o meio. Os processos perceptivos são o estopim desta transformação que é, por sua vez, a ponta do iceberg de um processo mais amplo e complexo: a cognição. É necessário, portanto, que se reconheça a profunda importância da fotografia como elemento deflagrador dos vários processos existentes na produção artística, cultural e científica.

É relevante um estudo que privilegie a complexidade do real pela fotografia, do ponto de vista estético-educacional, para além dos espaços reservados a esse fim, na medida em que se almeja refletir sobre o paradigma vigente, apontando para um campo imagético que revela e esconde a natureza complexa do que é tecido em conjunto.

Este estudo indica, portanto, variáveis que aproximam a teoria da complexidade ao fenômeno fotográfico, que apresentamos a seguir.

3.1.1 – Abordagem histórica da fotografia: uma nova concepção do mundo

No ensino da Fotografia, a abordagem dada ao advento da técnica sob o ponto de vista histórico ressalta sua aparição como um estremecimento que veio atingir as estruturas sociais, culturais e econômicas do século XIX. A história faz parte de um conjunto de inter-relações entre Tecnologia, Ciência e Arte.

Neste contexto, a pesquisa da cronologia de acontecimentos tem como objetivo principal rejuntar cacos e fragmentos que se encontram dispersos, na tentativa de se compreender a fotografia como uma unidade complexa, portadora de sentido, capaz de aproximar os seres humanos, constituindo-se num campo de interpretação.

É preciso, pois, se distanciar da tirania de uma memória coletiva, que reduz o diálogo entre as partes, e buscar compreender o jogo da relação entre parte/todo sem, no

entanto, isolá-los ou separá-los entre si, mas criar teias dialógicas, produtoras de sentido, que são, ao mesmo tempo, concorrentes, complementares e antagônicas. A pesquisa, ao alcançar este objetivo, oferece um deslocamento do foco e, ao mesmo tempo, uma aproximação deste ao olhar.

Vale ressaltar, porém, que a iconografia – do grego "Eikon" (imagem) e "Graphia" (escrita) – sofre a resistência das instituições em aceitar, analisar e interpretar a informação transmitida a partir de um sistema de não-signos, segundo o modelo tradicional da comunicação escrita.

Kossoy analisa a “civilização da imagem” que, constantemente bombardeada voluntária ou involuntariamente por informações visuais, ainda se vê multissecularmente aprisionada “*à tradição escrita como forma de transmissão do saber*” (KOSSOY, 1989:18/19).

A fim de eliminar este obstáculo, Kossoy (1989:19) sugere a revolução documental, no sentido de tornar a palavra “documento” algo além do documento escrito, mas aquele transmitido também pelo som, pela imagem, ou de qualquer outra maneira.

Segundo o autor:

> *As imagens sem conta produzidas no último século e meio dos microaspectos captados de diferentes contextos sócio-geográficos têm preservado a memória visual de inúmeros fragmentos do mundo, dos cenários e personagens, dos seus eventos contínuos, de suas transformações ininterruptas. Estas imagens são documentos para a história e também para a história da fotografia (KOSSOY, 1989:16).*

Sob esta perspectiva, a fotografia surge como documentos que narram diferentes maneiras de ver e conceber o mundo, a partir dos recortes, cenários, poses, pessoas: fragmentos do mundo exterior. É um fenômeno que ocorre em um determinado tempo e espaço e passa, adiante, adquirindo também uma realidade própria.

3.1.2 – Componentes que constituem parte e todo do processo fotográfico

O fenômeno do ato do registro fotográfico é analisado por Kossoy como um processo pelo qual uma fotografia tem sua origem num determinado momento histórico.

A análise desse processo encontra subsídios no pensamento complexo ao detectar os componentes que sintetizam este fenômeno, ou seja, os elementos constitutivos para a realização da fotografia: o *assunto*, o *fotógrafo* e a *tecnologia*; as coordenadas de situação: *espaço* e *tempo*; e o produto final: a *fotografia*, como aponta Kossoy (1989:24):

Assim os *elementos constitutivos:*

> ***ASSUNTO****: tema escolhido, fragmento do mundo exterior (natural, social, etc.)*
>
> ***FOTÓGRAFO****: autor do registro, agente e personagem do processo*
>
> ***TECNOLOGIA****: materiais fotossensíveis, equipamentos e técnicas empregados para a obtenção do registro diretamente pela ação da luz as coordenadas de situação*
>
> ***ESPAÇO****: geográfico, local onde se deu o registro*
>
> ***TEMPO****: cronológico, época, data, momento em que se deu o registro e o produto final*
>
> ***FOTOGRAFIA****: a imagem, registro visual fixo de um fragmento do mundo exterior, conjunto dos elementos icônicos que compõem o conteúdo e seu respectivo suporte*

Os componentes analisados por Kossoy, que constituem partes do processo do registro fotográfico, são interligados e unos em sua ocorrência: "*sua unicidade será sua condição*" (1989:24). A individualidade do fenômeno é resultante do sujeito/fotógrafo e, por sua vez, sua ação decorrente de um determinado tempo/espaço e das tecnologias de sua época.

Interpretar a imagem através das coordenadas de situação tempo/espaço possibilita desacelerar o olhar a fim de perceber, em cada detalhe, o poder narrativo de uma realidade passada, que revela informações e transmite emoções, alimentando a existência humana. Possibilita a contradição de desfocar o olhar do outro para deixar-se conhecer, acionando mecanismos que vão além das emoções, desejos, técnica ou recomposição.

3.1.3 – A natureza complexa da fotografia

A complexidade do processo fotográfico busca ainda a análise dos aspectos que configuram o todo, ou seja, o resultado final, que, influenciado pelo autor através de um complexo processo cultural, estético e técnico, exerce o papel de filtro cultural. Como agente e personagem do processo, o autor do registro fotográfico faz parte desta teia de influências, desenvolvendo infinitos fatores que servirão como alicerces para reflexões interpretativas e para estudos iconográficos.

A iconologia, ao absorver mecanismos técnicos que condicionam a interpretação (fotometria, foco, tecnologia, etc.), abre espaço para a criação de novas soluções, alicerces para novas reflexões interpretativas que são influenciadas por contextos sociais, econômicos, políticos, religiosos e estéticos do interpretador.

Segundo Morin:

> *Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes (MORIN, 2003a:14).*

Nesse contexto, entendemos que o pensamento complexo cria uma trama comum e que enreda um tecido infindável de significados e sujeitos. O ato fotográfico deriva de uma ação que tece em conjunto fatores fragmentados de sua produção. A construção da interpretação da imagem oferece, portanto, múltiplas interpretações ao desalinhar este tecido.

Kossoy (2002:135) busca, na iconologia complexa, o desafio de decifrar os diversos "*elos perdidos da cadeia de fatos"* da imagem fotográfica, ultrapassando o plano iconográfico. Para o autor:

> *Poderemos quiçá decifrar olhares e gestos, compreender o entorno, decifrar o ausente. Na tentativa de "descongelarmos" o documento poderemos, talvez, devolver aos cenários e personagens sua anima, ainda que seja por um instante. Poderemos, por fim, intuir sobre seus significados ocultos. O imaterial, que afinal é o que dá sentido à vida que se busca resgatar e compreender pertence ao domínio da imaginação e dos sentimentos (Ibid.:135).*

Para o autor, decifrar o enigma da natureza complexa da fotografia é o ponto de chegada da desmontagem do signo fotográfico. Este desafio só é possível quando se compreende a importância da imaginação e dos sentimentos que operam juntos na tarefa de reconstruir a face ausente da imagem, situando-se no nível iconológico, como se fosse o iconográfico carregado de sentidos.

Kossoy (1989:29) considera esta interpretação uma viagem na trajetória histórica da imagem, classificando três estágios que marcam sua existência. Primeiramente há uma intenção do registro fotográfico, que parte ou não do próprio fotógrafo. Daí parte o ato do registro dando origem à materialização da fotografia. Finalmente, o terceiro estágio refere-se aos caminhos que o artefato fotográfico percorreu, como afirma Kossoy:

> *(...) as vicissitudes por que passou, as mãos que a dedicaram, os olhos que a viram, as emoções que despertou, os porta-retratos que a emolduraram, os álbuns que a guardaram, os porões e sótãos que a enterraram, as mãos que a salvaram (Ibid.:29).*

A iconologia, centrada no indivíduo que interpreta sua própria história, é capaz de conduzir o sujeito à reflexão sobre o significado da fotografia na condição humana, pois percebe o decorrer do tempo e a noção real do passado, reconstituindo a trajetória de toda uma vida. É diante dos álbuns de fotografias, por exemplo, que o indivíduo reconstrói a

trama de acontecimentos pelo qual foi personagem em outras épocas e lugares, como fragmentos interrompidos da vida.

A partir desta reflexão, recorremos novamente a Morin quando explica que o ato de observar-se não congela sua condição de sujeito por tornar-se objeto, mas desdobra-se em dois: aquele que observa e o que é observado.

> *Foi a partir dessa aptidão que o indivíduo humano tomou consciência de si, objetivando-se no seu "duplo", pois o espírito humano pôde se auto-examinar, praticar a introspecção, a auto-análise, o diálogo consigo mesmo (MORIN, 2002:80).*

Esta aptidão de objetivação e a idéia do duplo advinda de Morin parte do pressuposto de interação entre dois tipos de consciência: uma objetiva e outra subjetiva. Essa dupla consciência ora se esclarece, ora se esconde, mas se apresenta como uma união complementar e antagônica. Mesmo assim, a consciência objetiva não anula a consciência subjetiva.

3.1.4 – O real e o imaginário

Morin afirma que a relação dual subjetiva e objetiva do ser humano projeta-se a partir da confusão gerada entre o real e o imaginário. Para conceber não apenas a distinção, a oposição e a concorrência entre ambos, mas também a unidade complexa e a complementaridade, propõe a quebra de paradigmas que reduz, disjunta e simplifica conceitos heterogêneos ou antagônicos.

Entende que a imagem é a "*placa-giratória*" entre o real e o imaginário e, sob esta perspectiva, concebe sua realidade paradoxal de imagem-reflexo: o "duplo". Como "*A riqueza da fotografia reside, de facto, no que nela não existe, mas que nela é projectado e fixado por nós*" (MORIN,1997:41), o que realmente se projeta na fotografia, segundo o autor, não é a realidade, mas um retrato dela. A imagem revelaria, na verdade, uma qualidade que o original não possui, ou seja, uma qualidade do duplo.

Nesse contexto, Kossoy analisa a imagem fotográfica como um motor que aciona nossa imaginação para dentro de um mundo de representação do indivíduo, ultrapassando, em sua mente repleta de fantasias, ambições, conhecimentos e ansiedades, a realidade pura registrada nas imagens. Este processo de construção de realidades está em conflito com a realidade objetiva e material da fotografia. Há uma realidade que se vê e outra que se imagina.

Para o autor:

> *É o confronto entre a realidade que se vê: a segunda realidade (a que se inscreve no documento, a representação) – através de nossos filtros culturais, estético/ideológicos – e a realidade que se imagina: a primeira realidade (a do fato passado), recuperado apenas de maneira fragmentada por referências (pleno de hiatos) ou pelas lembranças pessoais (emocionais) (KOSSOY, 2002:46/47).*

Kossoy denomina "*tensão perpétua*" este conflito constante entre o visível e o invisível, e entende que domina o espírito do receptor quando este constrói realidades e ficções diante da fotografia por determinação de suas imagens mentais.

A ficção, ou irrealidade imaginária segundo Morin (1997:189), possui uma camada muito fina da imagem objetiva, mas também pode envolvê-la por uma realidade extraordinariamente fantástica. Tudo depende da resistência ou intransigência do real em relação ao imaginário que o ser humano emana.

No que diz respeito às subjetivas tendências dominantes da ficção, Kossoy afirma:

> *A fantasia mental desloca o real em conformidade com a visão de mundo do autor da representação e do observador que a interpreta segundo seu repertório cultural particular. O que é real para uns é pura ficção para outros (KOSSOY, 2002:140).*

A realidade da fotografia não busca no registro da aparência fotográfica sua verdadeira realidade. As realidades que envolvem a trama fotográfica, por serem múltiplas, possibilitam diferentes interpretações, leituras, montagens, vindo a confirmar sua natureza ficcional. Portanto, já que a fotografia não é sinônimo da realidade, provoca, em cada indivíduo, um impacto, uma realidade, uma trama diferente.

A ficção que transborda do receptor pode, então, vir a substituir o real, o que Kossoy afirma ser um desejo de legitimar um ideário, ou seja, a fantasia passa a tomar formas concretas quando o indivíduo transfere seus desejos ao objeto que reflete o seu Ego: a fotografia torna-se testemunha de uma ficção provocada pelo processo de construção de outra realidade. Este estado de alucinação é incorporado, segundo o autor (*Ibid*.:139), à sua própria imagem, que deixa de ser representação e assume uma ilusão de presença.

Para Morin, "*pode, pois, haver um aperfeiçoamento subjectivo a partir duma simples representação objectiva*" (1997:42), ou seja, uma imagem pode possuir as objetividades da vida real ou até mesmo qualidades que esta não possui. Isso se deve à exterioridade material da imagem que, ao mesmo tempo que valoriza a subjetividade, aumenta a verdade objetiva da imagem. A este estado de alucinação, Morin denomina objectividade-subjectividade extrema, que é a luta travada entre o homem e a erosão do tempo fixada na imagem.

Enfim, o que Kossoy chama de "ilusão de presença", para Morin (*Ibid*.:45) é a manifestação do "duplo", onde o homem é capaz de fixar a ambição fundamental da sua morte: a imortalidade.

Na imagem o homem vem, portanto, projetar seu duplo, reflexo que se manifesta a partir desta confusão entre o real e o imaginário, como um esboço fantástico de seu superego e de seu próprio Ego. Narciso é o mito que mais representa este estado de alucinação porque, ao querer ver na sua imagem um caráter puramente objetivo, foi absorvido por toda a sua subjetividade nesse ato de objetivação, ao ser representado. A imagem vem adquirir uma realidade absoluta diante das aspirações e terrores do indivíduo, e, pode ser tão grande essa projeção, que o duplo liberta-se da carne e torna-se espectro,

transformando-se em deus. O homem, enfim, pode então realizar seu maior anseio e tornar-se detentor da imortalidade.

3.1.5 – A objetivação diante da imagem

É a partir desta comunhão entre o real e o imaginário que o reflexo do homem se manifesta, considerando também uma ausência que passa a possuí-lo. A fotografia registra o subjetivo das pessoas. É através dela, portanto, que o homem pode se olhar, se amar e se retratar.

Esta objetivação é a capacidade do sujeito de ver-se como objeto, o Ego, sem anular sua condição de sujeito, o Eu. A aptidão de objetivar-se é importante para a construção da identidade humana, pois implica no desenvolvimento da capacidade de auto-observação, de autoconhecimento e de autocrítica. Se o sujeito torna-se sujeito a partir da dependência entre si e o objeto que necessita, conclui-se que ele desenvolve uma relação consigo mesmo de necessidade de auto-afirmação. É o que lhe permite ser capaz de dialogar consigo mesmo e confrontar com os desejos e as realidades que o mundo lhe oferece.

Sob este ponto de vista, a fotografia é capaz de desencadear a reflexão do sujeito através dessa objetivação, pois ele ora percebe-se produto ora produtor da sua realidade.

Kossoy afirma:

> *Algumas imagens nos levam a rememorar, outras a moldar nosso comportamento; ou a consumir algum produto ou serviço; ou a formar conceitos ou reafirmar pré-conceitos que temos sobre determinado assunto; outras despertam fantasias e desejos (KOSSOY, 2002:44/45).*

Tal experiência sugere ao sujeito a realidade complexa de sua relação com o ecossistema, pois, integrando-se na intersubjetividade, no seu meio de existência, constitui-se um ser - relacional como marca de sua identidade.

Morin alerta para o fato de o sujeito objetivar o outro enquanto o reconhece como sujeito. Quando o sujeito humano, que se considera ao mesmo tempo sujeito e objeto, pára

de reconhecer a subjetividade no outro e passa a considerá-lo apenas objeto, deixa de ser humano, pois não é mais capaz de enxergar a humanidade alheia. Segundo o autor:

> *Para conhecer o outro, certo, deve-se percebê-lo objetivamente, estudá-lo, se possível, objetivamente, mas também se deve compreendê-lo subjetivamente. O desenvolvimento de um conhecimento objetivo do mundo deve avançar junto com um conhecimento intersubjetivo do outro (MORIN, 2002:80).*

A sabedoria do espírito é justamente praticar a compreensão de si e do outro, comportada pela auto-análise, a autocrítica e a auto-ética que definem o pensar solidário, e que, segundo Morin (2005:141), são canais fundamentais para o convívio em harmonia entre os homens.

3.2 – Relato de Experiência

O presente relato da experiência parte da coleta de dados da prática docente baseado nos resultados da aplicação do projeto "Arte fotográfica em Sala de Aula". Considerando juntamente a descrição dos procedimentos, articulamos ainda, com este relato, as observações sobre as influências que a fotografia exerce no processo de experiência empírica, cujo campo de estudo é a sala de aula.

3.2.1 – O projeto "Arte fotográfica em Sala de Aula"

O projeto "Arte fotográfica em Sala de Aula" foi aplicado na região oeste da Cidade de São Paulo, especificamente em uma instituição de ensino particular, onde lecionamos nas primeiras séries do Ensino Médio – Regular e técnicos em Informática e Publicidade –, no ano de 2005.

A experiência é curricular e se estabelece dentro da disciplina de Educação Artística no primeiro semestre do ano letivo.

O conteúdo programático, por nós elaborado, é analisado pela coordenação pedagógica da instituição onde foi aplicado o projeto "Arte fotográfica em Sala de Aula".

Aplicado em um período de 6 a 12 meses, o conteúdo programático tem como objetivo estimular a comunicação, a criatividade e o desenvolvimento do espírito crítico do aluno, contribuindo positivamente para o desenvolvimento do sujeito, e transita por diferentes ângulos ligados ao tema do projeto. Baseado em alicerces metodológicos e teóricos, o projeto contêm no conteúdo programático:

- História da Fotografia,
- Pin-Hole[18],
- Equipamentos,
- Sessão de fotos em estúdio,
- Saída fotográfica,
- Teatro,
- Fotografia digital, devido à influência de novas mídias introduzidas pela informática (Photoshop).

Os pré-requisitos necessários à participação do projeto "Arte fotográfica em Sala de Aula" é o aluno estar cursando o primeiro ano do Ensino Médio, possuir uma máquina fotográfica analógica ou digital e utilizá-la individualmente ou em dupla, caso não possua uma.

No decorrer do projeto pude perceber que já não bastava estarmos em contato com uma atividade que a eles dava muito prazer; como o ato de fotografar, fazer as releituras das imagens, etc. Houve então a necessidade de ampliar os horizontes diante do contexto atual, e passamos a tratar também da fotografia digital e da sua aparição nos *Websites* de *Fotologs*[19], *MSN Messenger*[20], *Orkut*[21], sites e programas interativos da rede comuns aos alunos do Ensino Médio.

---

[18] Câmera fotográfica feita com caixa, ou lata, vedada à luz, cujo no interior é depositado o papel fotográfico preto e branco, para utilizar-se dos princípios básicos da Câmara Escura.

[19] Fotolog ou Fotoblog é um registo publicado na Internet com fotos colocadas em ordem cronológica, ou apenas inseridas pelo autor sem ordem. Fonte: Enciclopédia On-Line Wikipédia.

[20] MSN Messenger, ou apenas MSN, é um programa da mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. O programa permite que um usuário da Internet converse com outro que tenha o mesmo

A bibliografia utilizada para embasar a didática do projeto buscou fontes bibliográficas na Internet referentes ao conteúdo programático, cujos temas são: “Origens do processo fotográfico” no site Cotianet (http:// www.cotianet.com.br/photo), “Início da fotografia no Brasil” no Girafamania (http:// www.girafamania.com.br/montagem/fotografia-brasil.html), “Curso de Fotografia” no site da Kodak (http://wwwbr.kodak.com/BR/pt/fotografia/curso/index.shtml), “O Manual Prático de Fotografia Pinhole” no portal da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (http://www.eba.ufmg.br/cfalieri), “Fotografia Digital” de Jorge Marmion (http://www.sampaonline. com.br/ especiais/fotografiadigital/fotografia_digital.htm), “Uma máquina fotográfica de lata” de Meire Cavalcante na Revista Nova Escola on-line (http://revistaescola. abril.com.br/edicoes/0170/aberto/mt_140639.shtml) e a partir do livro didático intitulado “Arte e comunicação”, de Juliana e Ornaldo Fleitas, em “A Câmara Clara”, de Roland Barthes e da obra de Boris Kossoy “Fotografia e história”.

O conteúdo bibliográfico, desenvolvido no projeto, resultou numa apostila que serviu como apoio didático à experiência pedagógica, aqui apresentada.

3.2.2 – Aplicação do projeto

Várias atividades práticas foram realizadas no decorrer da aplicação do projeto ”Arte fotográfica em Sala de Aula”, buscando desenvolver o conhecimento técnico e interpretativo do ato fotográfico, além de buscar despertar um conceito diferente da perspectiva clássica do olhar.

a. Interpretação e análise fotográfica

---

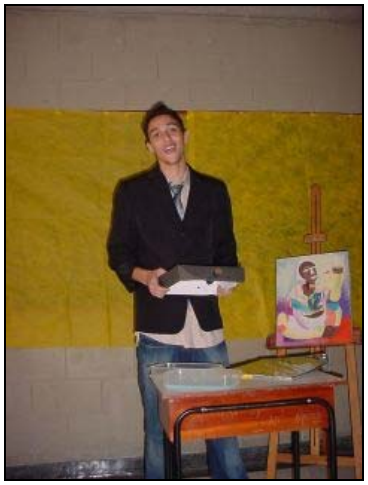
programa em tempo real, podendo ter uma lista de amigos "virtuais" e acompanhar quando eles entram e saem da rede. Fonte: Enciclopédia On-Line Wikipédia.

[21] O Orkut é uma rede social filiada ao Google, criada na Internet com o objetivo de ajudar seus membros a criar novas amizades e manter relacionamentos. Fonte: Enciclopédia On-Line Wikipédia.

Durante o projeto ”Arte fotográfica em Sala de Aula”, o estudo da História da Fotografia abre espaço para a construção, interpretação e recriação do passado, estimulando as interações cerebrais e espirituais que dão movimento à existência humana.

Abordamos o surgimento da fotografia como um ponto de partida de um determinado momento da humanidade através de releituras que interpretem as imagens, considerando todos os aspectos iconográficos e iconológicos da fotografia. Sugiro a abordagem do tema através de apresentações em PowerPoint ou de dramatizações sobre História da Fotografia, geralmente caracterizando hábitos da época (Figs. 16, 17 e 18, a seguir).

(Fig. 16) – Representação teatral sobre a História da Fotografia[22]



(Fig. 17) - Representação teatral sobre a História
da Fotografia II

(Fig. 18) - Representação teatral sobre a História
da Fotografia III

[22] Todas as pessoas que aparecem nas fotos a seguir cederam gentilmente suas imagens para a apresentação dessa dissertação. Temos em nosso poder um documento que comprova essas autorizações com as assinaturas dos mesmos.

No que diz respeito à dramatização, ao abrirmos a possibilidade de se apresentar o seminário da matéria também em outro formato que não fosse apresentação em PowerPoint (Figs. 19 e 20, a seguir), os alunos optaram como alternativa sugerida o teatro. Nota-se que ao apresentar o trabalho encenando a história da Fotografia, os alunos desenvolveram maior interesse pelas descobertas de Daguerre, Niépce e Florence, facilitando a memorização do conteúdo estudado.

(Fig. 19) – Apresentação em PowerPoint sobre a História da Fotografia I

(Fig. 20) – Apresentação em PowerPoint sobre a História da Fotografia II

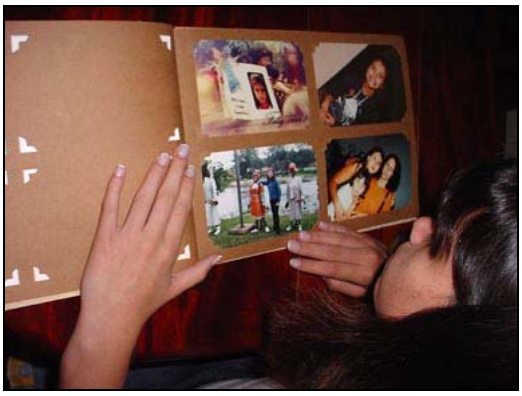
Dois grupos fizeram livres adaptações da história da Fotografia, desenvolvendo momentos diversos das importantes descobertas da técnica (Figs. 21 e 22, a seguir). As peças foram apresentadas primeiramente à própria turma e, depois, às outras duas turmas do Ensino Médio que também estavam envolvidas no projeto.

(Fig.21) – Grupo I – Representação Teatral

(Fig.22) – Grupo II – Representação Teatral

Em outra atividade lúdica desenvolvemos a adaptação da trajetória de vida dos alunos através do um álbum fotográfico, conforme a leitura de uma história (Figs 23 e 24, a seguir). Sugerimos a fotografia como meio de informação e importante papel iconográfico de uma vida e de uma sociedade, inseridas em um determinado tempo e espaço.

(Fig.23) – Aluna analisando álbum antigo I



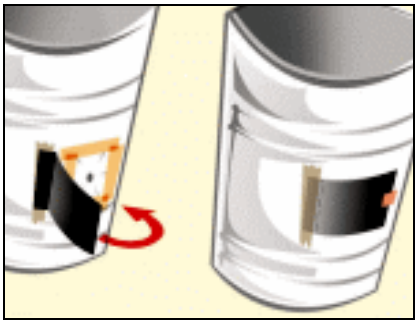
(Fig.24) – Aluna analisando álbum antigo II

b. Técnicas e equipamentos

Paralelamente às aulas de interpretação e história da Fotografia, são estudadas várias técnicas e tipos de equipamentos usados no ato fotográfico, como apresentamos a seguir.

PIN-HOLE – Câmera "buraco de agulha"

A Pin-Hole, que significa "buraco de agulha", é um equipamento não convencional utilizado para fotografar. Seu aspecto incerto vem, em princípio, da ausência de lentes. A câmera Pin-Hole não possui objetiva (Fig.25, a seguir), tendo em seu lugar um minúsculo orifício por onde a luz é captada para dentro da câmera. O resultado são imagens únicas; características próprias de uma pin-hole.



(Fig. 25) Ilustração de câmera Pin-Hole

A fotografia Pin-Hole é obtida, como o próprio nome sugere, com os equipamentos mais rudimentares possíveis, que, além da ausência de lentes e filmes, não possui recursos de obturação.

Construída artesanalmente, não há limites para o tamanho das câmeras nem para as possibilidades que esta modalidade oferece. Trata-se basicamente de caixa, ou lata, vedada à luz, cujo no interior é depositado o papel fotográfico preto e branco, para utilizar-se dos princípios básicos da Câmara Escura, estudados anteriormente em sala de aula.

A seguir os materiais usados para a montagem da câmera com lata:

- 1 lata vazia de leite em pó (12cm de altura e 10cm de diâmetro) para cada aluno
- 1 lixa fina
- 1 metro de barbante
- tesoura
- 1 pedaço de papel alumínio grosso (tampa de embalagem tipo Marmitex)
- cola
- fita adesiva
- prego
- martelo
- agulha de insulina (0,3mm)
- 1 folha de papel preto tipo Color set
- material para decoração

Por remontar aos princípios da fotografia, a câmera Pin-Hole permite que os alunos possam experimentar, assim como os pioneiros devem ter sentido, enquadramentos e exposições puramente intuitivos. (Fig. 26, a seguir).

(Fig. 26) - Exemplo de fotografia registrada através uma câmera Pin-Hole

Os alunos são organizados em vários grupos, que percorrem pela escola, cada um com sua Pin-Hole, a fim de descobrir um detalhe, um ângulo, uma luz diferente – o *punctum*. Após este fase, partimos para a revelação do papel fotográfico, já sensibilizado devido ao tempo de exposição à luz.

LABORATÓRIO PB

Com exceção dos papéis fotográficos e dos produtos químicos, optar por laboratório caseiro, por ser artesanal, evita custos maiores e pode ser montado com objetos trazidos pelos próprios alunos. Demonstramos a seguir (Fig.27) a montagem básica do laboratório caseiro.

(Fig27) - Esquema de laboratório caseiro de revelação

Material utilizado:

- 1 lata vazia de tinta (3,6 litros)
- 1 folha de papel celofane vermelho
- 2 soquetes (bocais) para lâmpada com fio, interruptor e plugue
- fita isolante
- 1 régua de ferro e estilete ou guilhotina

- papel tipo Color set, saco plástico ou lona pretos
- 2 lâmpadas de 25W
- 4 bandejas de plástico (25 x 30 x 8cm)
- 4 pinças de bambu
- varal
- pregadores de roupas de plástico
- 1 par de luvas cirúrgicas
- revelador universal para fotografia (em proporção 1/9 - 100ml de revelador em 900ml de água)
- fixador universal para fotografia (em proporção 1/3 - 250ml de fixador para 750ml de água)
- papel fotográfico preto-e-branco 18x24cm
- 1 lâmina de vidro do tamanho do papel fotográfico ou maior

EQUIPAMENTOS

Vários tipos de equipamentos são apresentados aos alunos no decorrer do projeto "Arte Fotográfica em Sala de Aula", desde máquinas analógicas (com filme) antigas, tipo reflex de duas lentes, chamadas de lentes gêmeas, até as digitais (com cartão de memória) reflex de última geração da Nikon, tipo D50, com 9 Mp (Figs. 28 e 29, a seguir).

Demonstramos as máquinas compactas sem zoom, simples, com visor desalinhado com a lente (e que ocasionam possíveis problemas de enquadramento), polaróides, descartáveis, com três tipos de visor, panorâmicas, lentes zoom e tele objetivas.

Trabalhamos com flash simples para encaixe em máquina compacta, com flash profissional Canon com infravermelho e com Flash Metz profissional para eventos.

(Fig. 28) – Alunos na aula de equipamentos

(Fig. 29) – Aluno testando equipamento com flash metz

ESTÚDIO FOTOGRÁFICO

Esta atividade tem duração total de 08 aulas, duas por dia com 50 minutos cada aula. É adotada a seguinte metodologia: os alunos que querem participar como modelos das sessões de fotos, dão seus nomes e participam de um sorteio. São escolhidos dois alunos de cada sala. Todos, porém, devem atuar como fotógrafos.

As aulas de estúdio fotográfico têm como objetivo trabalhar a estética na composição fotográfica, a montagem e o uso dos equipamentos do estúdio – como também – máquinas analógicas e digitais.

Instruímos os alunos há determinar melhores ângulos, poses e enquadramentos e, a partir daí, têm liberdade de fazerem sozinhos seus próprios “clicks”. São formados também grupos que se encarregam da produção das fotos, maquilagem, etc.

Quando está por ocorrer esta atividade, percebemos muita ansiedade por parte dos alunos: fazem produções de roupas, cenários, objetos, (Figs 30 e 31 a seguir) não faltam e chegam à escola mais cedo, carregados de bolsas e apetrechos, o que indica que estão tão envolvidos que se empenham para que tudo ocorra da melhor maneira possível.

(Fig.30) – Aula de estúdio fotográfico I

(Fig. 31) – Aula de estúdio fotográfico II

É interessante notar as diferentes manifestações do aluno frente à câmera fotográfica quando se deixa fotografar pelos colegas. A princípio, são poucos os voluntários para servirem de modelo, mas, no decorrer da sessão de fotos, vão tomando coragem e, timidamente, vão querendo participar da atividade (Figs. 32, 33 e 34, a seguir).

Normalmente, em uma sessão de fotos, o modelo se expõe, se mostra com gestos desinibidos e até ousados, se relaciona com o outro, ouve críticas, elogios, risadas. Porém, nos que preferem ficar atrás da câmera, nota-se a timidez e a fidelidade à sua "imagem normalmente comportada, séria", que os impedem, não os deixam ir além do comportamento habitual – o *demens* contido, não se deixando manifestar.

(Fig. 32) – Aula de estúdio fotográfico III

(Fig. 33) – Aula de estúdio fotográfico V

(Fig. 34) – Aula de estúdio fotográfico IV

FOTOGRAFIA DIGITAL, PHOTOSHOP E INTERNET

O envolvimento da geração que envolve o projeto “Arte fotográfica em Sala de Aula” com as tecnologias digitais gerou a necessidade de destacarmos esta modalidade fotográfica, não tão nova, porém intrínseca no dia a dia dos adolescentes.

Máquinas fotográficas digitais cada vez menores de alta definição, aparelhos celulares com câmeras embutidas com até 3.2 megapixels de resolução, poder de armazenamento cada vez maior dentro de cartões de memória cada vez menores, acessibilidade digital imediata nas lojas de revelação, através de cabos ligados nos diversos tipos de máquinas digitais ou através do envio da foto por e-mail via *Internet*.

E, em poucos segundos, uma idéia, um momento, um click e eis uma foto nas mãos. A velocidade é impressionante se compararmos ao processo fotográfico de uma década atrás.

A tecnologia desenfreada, por fim, criou recursos que simulam a imagem e transformam a realidade. É o simulacro da fotografia.

O aluno, de posse das imagens feitas com as câmeras digitais ou analógicas, previamente digitalizadas, tem uma grande tendência a querer alterar algo na imagem com o propósito não somente em melhorar a qualidade técnica, como clarear ou escurecer a

imagem, (Figs. 35, 36 e 37, a seguir) mas também fazer montagens, como incluir alguém que não estava presente no momento do registro.

(Figs. 35 e 36) – Making Off c/ efeitos de brilho e contraste

(Fig. 37) – Foto Montagem

O software Photoshop, criado pela Adobe, é hoje o programa de manipulação de imagens mais usado para produzir tais recursos. Presente em quase todos os âmbitos da sociedade, muitas vezes é usado simplesmente para diminuir o tamanho da imagem, a fim de alterar a definição e ser postada em *websites, fotologs* ou comunidades digitais do mundo virtual.

c. <u>Desenvolvimento da prática</u>

SAÍDA FOTOGRÁFICA

O local comumente visitado para a prática fotográfica é o Sesc-Fábrica da Pompéia, localizado próximo à escola. Além da proximidade, o Sesc-Fábrica é escolhido particularmente pela história interessante que envolve a época fabril da cidade de São Paulo e pelo belíssimo projeto arquitetônico.

No dia da saída, os alunos seguem em direção ao Sesc em pequenos grupos, alguns acompanhados pela professora, coordenadora do projeto, outros com um inspetor de alunos ou professor convidado (Fig. 38, a seguir).

(Fig. 38) – Caminhada em direção ao Sesc Pompéia

Antes de chegarmos ao local, caminhamos por uma avenida cerca de 10 minutos, e, num clima de descontração, os alunos vão começando a registrar suas primeiras fotos pelo trajeto (Figs. 39, 40 e 46, a seguir).

(Fig. 39) – Pausa para apreciar a vista e "clicar"

(Fig. 40) – Alunos na Praça Cornélia

Ao chegar somos recebidos por um monitor do Sesc previamente indicado, que nos direciona ao teatro de arena e lá aguardamos os outros grupos chegarem, onde inicia uma pequena palestra (Fig. 41, a seguir), sobre a história do Sesc-Fábrica Pompéia e a profunda ligação da arquiteta italiana Lina Bo Bardi com o projeto de reaproveitamento de parte da estrutura do local.

(Fig. 41) – Palestra c/ o monitor Laudo

O local nos possibilita registrar fotos externas, internas e contra-luz, como é o caso da foto da janela, apelidado por Bo Bardi de "buraco pré-histórico" (Figs. 50, 51 e 52 mais

adiante). A arquiteta, que também era artista plástica, durante a construção do projeto, transferiu seu atelier para dentro da obra e ali viveu por alguns meses, criando a atmosfera lúdica e interativa da unidade, características do seu trabalho. O local possui uma alameda, denominada Rua Central, onde os alunos podem ficar à vontade e interagir entre as pessoas que circulam por lá. (Figs. 42 e 43, a seguir).

(Fig. 42) - Rua Central I

(Fig. 43) - Rua Central II

Ao final da palestra, fazemos as últimas instruções quanto à proposta fotográfica, às particularidades da luz, as fotos chaves, quais as possíveis criações, etc. Em relação à proposta da saída fotográfica, os alunos têm como objetivo retratar alguns temas exigidos e outros livres (Figs. 44 e 45, a seguir).

(Fig. 44) – Alunos em Ação I

(Fig. 45) - Alunos em Ação II

(Fig. 46) – Foto do Grupo - Publicidade

EXPOSIÇÃO

Na aula seguinte, após a saída fotográfica, os alunos apresentam em sala as fotos registradas no Sesc Pompéia. São apresentadas 12 fotos por aluno ou por dupla, no tamanho 10x15cm, digitais ou analógicas. Para a montagem da exposição selecionamos as duas melhores fotos de cada aluno, que são ampliadas no tamanho 15x21cm e inseridas em *pass-partout* feitos de papel color-plus 180gm, nas cores amarelo e vermelho.

As fotos são finalmente expostas em painéis de acrílicos localizados no hall de entrada da escola, onde permanecem por 2 semanas (Figs. 47, 48 e 49, a seguir). O local é privilegiado, pois é passagem obrigatória dos alunos e funcionários da escola, e o objetivo é que possam conhecer o resultado do nosso projeto.

(Fig. 47) – Painel Expositivo de Fotos

(Fig. 48) – Detalhe do Painel Expositivo de Fotos

(Fig. 49) – Alunos do 1º EM Informática

Nas fotografias registradas do buraco pré-histórico, tema proposto como uma das fotos-chave da saída fotográfica, nota-se que o enquadramento, apesar de estático, possibilita uma visão subjetiva de cada lente: o "*punctum*" de cada aluno busca a estética entre o buraco e os prédios que despontam ao longe, como um quadro quase surreal (Figs. 50, 51 e 52, a seguir).

(Fig. 50) - Buraco I – 1º EM Regular

(Fig. 51) - Buraco II – 1º EM Publicidade

(Fig. 52) - Buraco III – 1º EM Publicidade

3.2.3 – Casos de Referência

Apresentamos a seguir um relato de casos sobre algumas destas atividades que representaram importância à pesquisa empírica. São descobertas interessantes que enriquecem a experiência profissional docente da pesquisadora participante desse projeto.

A opção de usar nomes fictícios aos alunos que participam dos casos relatados justifica-se no sentido de se evitar exposição dos estudantes.

Os casos 01, 02 e 03 foram realizados nas aulas que têm como objetivo detectar nas fotografias seus antepassados, segundo três aspectos principais: emocional *(punctum)*, formal *(studium)*[23] e físico (material). Esta atividade tem duração total de 06 aulas, 02 por dia com 50 minutos cada uma.

Caso 1 – Uma estudante do primeiro ano do Ensino Médio, curso técnico em Publicidade, Shayana, 14 anos, trazendo em aula suas antigas fotos de família, confidenciou-me que havia descoberto a família de seu pai a partir daquele olhar investigativo sobre o retrato. Até aquele momento, ele nunca havia falado muito de sua infância, de sua família e muito menos mostrado aquelas imagens. Enfim, a aluna concluiu que nunca teria imaginado o lugar e as pessoas que faziam parte da história de seu pai, e que aquele passado, tão distante e tão próximo, fazia parte dela.

A pesquisa fotográfica propiciou à aluna e seu pai, através daquela imagem congelada no tempo, uma abertura necessária para que pudessem se conhecer melhor. A subjetividade dos observadores veio transcender o enquadramento do objeto retratado, pondo-o em movimento, dando-lhe continuidade narrativa, garantindo a engrenagem de sua auto-referência.

Caso 2 – Edubaldo, garoto loiro de olhos verdes, aluno do primeiro ano do Ensino Médio no curso técnico em Publicidade, durante a observação de fotos, apresentou suas fotos de

[23] *Puntum* e *Studium* são assuntos apresentados no cap.1.2 – A fotografia como manifestação artística.

bebê em que apareciam seus pais. Naquele momento ele confidenciava, não só a mim como a toda turma, o fato do pai ser negro e a mãe branca, aproveitando-se da oportunidade de deixar-se conhecer por completo ao mostrar suas raízes e, talvez, o seu posicionamento em relação ao preconceito racial existente.

Este ato nos aponta a aptidão de testemunho de si próprio do sujeito como uma questão fundamental para a compreensão da identidade humana, tomando-se consciência de si como indivíduo e como parte de seu habitat. Talvez o aluno, a partir da auto-análise que aquela imagem tenha lhe proporcionado, tenha descoberto sua necessidade de examinar sua condição como indivíduo diante do grupo de que necessita.

O aluno começa a expor e compreender que, ao interpretar uma imagem ou compor uma releitura, ele deseja colocar o que o seu *eu* sente em relação àquela imagem. Com isso, torna-se mais seguro e desenvolve sua opinião própria, não se sentindo tão vulnerável em relação ao grupo. Neste momento ele define a necessidade de transparecer sua consciência.

O sujeito, no contato com fotos antigas de sua família, estabelece uma relação de proximidade com o outro, que normalmente é alguém da família, nem sempre vivo. O fato o faz fazer uma viagem e descobrir fatos muitas vezes desconhecidos, tais como:

- a *árvore genealógica* do pai ou da mãe,
- a *situação financeira* a que ambos pertenciam o que talvez não condiza com a situação atual em que vivem;
- a *questão do preconceito*;
- *a surpresa* em saber que aquela pessoa que hora lhe parecia tão familiar, íntima, é um estranho, pois quase nada sabe de sua vida, de seu passado;
- *aproximação* com as pessoas da foto, pois entendem que elas também foram crianças, sentiram medo, tiveram problemas, etc.

Caso 3 - Este caso trata de danos ou situações cômicas ocasionadas pela apropriação indevida da imagem. *[É particularmente especial para mim, pois participo como coadjuvante neste processo de análise]*[24].

Estávamos analisando as fotografias do 1º. ano do curso técnico em Informática, e minha sobrinha fazia parte desta turma. Os alunos deviam trazer duas fotos antigas pessoais PB (preto e branco). O fato foi que, após receber e verificar várias imagens, surgiu em minhas mãos uma foto em que o *punctum* sobressaltou aos meus olhos e, após verificar que a aluna que portava a fotografia não era minha sobrinha, me perguntei por um instante como era possível ser meus próprios pais naquela imagem.

Dei um sorrisinho sem graça, – aquele de quando temos vergonha pelo outro e até o poupamos da situação –, e disse a ela que aquela foto não era dela. A garota, incrédula, negou, disse que "era sim!". Foi uma situação, digamos, trágica e cômica ao mesmo tempo, pois as pessoas naquela foto eram muito próximas a mim e jamais eu poderia estar equivocada, afinal eram os "meus pais" (Fig. 53, a seguir). Aquela imagem fazia parte da "minha história", e, de repente, alguém a estava usurpando.

(Fig.53) – Foto antiga dos meus pais

[24] Este caso é apresentado na 1ª pessoa do singular, considerando que a pesquisadora é coadjuvante dessa narrativa.

O trágico é que a aluna desconhecia o fato de que a pessoa a quem pediu emprestado a foto era minha sobrinha, e esta não sabia que a foto seria usada para a análise pessoal, e que possibilitou um desencadear de mecanismos que foram além das técnicas de estética e recomposição. Acionaram, entre professora e aluna (e por que não incluir também a sobrinha?), novas emoções, novos olhares, novas reflexões: Meu primeiro sentimento foi o de espanto, o segundo (involuntariamente) de raiva, pela ousadia da garota, por mentir, segundo e por não respeitar a atividade. Ela por sua vez, após esclarecida a situação, ficou envergonhada e tentou se explicar.

Caso 4 – Sueli, 15 anos, aluna do primeiro ano do Ensino Médio, curso técnico em Publicidade, oferecendo-se voluntariamente para ser fotografada pelos colegas, revelou um lado da sua personalidade, até então desconhecido pelos colegas da sala, soltando os cabelos sempre presos, ousando colocar gigantescos óculos escuros e mostrando-se totalmente diferente da menina tímida que sempre aparentava.

Podemos concluir, a partir desta atitude, que a fotografia revela uma identidade oculta. Ao acionar e vivenciar experiências, o real desloca seu olhar, transforma o momento e solta o imaginário, modificando o comportamento do sujeito e as relações com o meio.

3.2.4 – Mais uma reflexão

É notável que, no decorrer e após a aplicação do projeto, o aluno começa a desenvolver uma nova visão da – ou em relação à – imagem, buscando pontos de observação que possam tornar possível um olhar mais distante do todo – o artefato fotografia – em direção às partes – às múltiplas interpretações que ela é capaz de proporcionar, ou seja, uma leitura mais complexa. Reflete sobre os significados da fotografia na sua condição de indivíduo, reconstruindo a trajetória de sua vida, e de coletivo, participante na construção do seu meio ambiente, de uma sociedade da qual faz parte, ou seja, inicia na sala de aula e perpassa a experiência pela família e pelo grupo social do qual faz parte.

Tão intensa e significativa foi a repercussão da aplicação prática do projeto ”Arte fotográfica em Sala de Aula” que disponibilizo as fotos produzidas durante e após o projeto em página na *Internet* para que os alunos possam, além de ver as suas fotos e dos amigos, copiá-las e usá-las nos álbuns virtuais da *web*.

Na saída fotográfica, a subjetividade de cada um foi mais evidente. Cada aluno queria registrar sua visão pessoal de cada cena. E isto não é possível em duplas ou trios, o que incentivava o aluno a ser mais crítico e desenvolver também sua noção de estética, composição ou escolher o assunto que mais lhe motivasse.

Quanto à questão estética, ficou muito clara sua influência em diversos âmbitos. Ela se manifestou em aulas de estúdio, em peças de teatro sobre a história da fotografia, em seminários apresentados e até em desenhos e painéis desenvolvidos também junto a outras disciplinas.

Portanto, estes infinitos fatores servem como alicerces para reflexões interpretativas, interdisciplinares e para estudos iconográficos sobre a fotografia. Na análise dos aspectos que configuram o todo, ou seja, o resultado final do processo fotográfico, identificamos a influência de fatos culturais, sociais, econômicos, afetivos, religiosos, estéticos, etc., inseparáveis porém constituídos num tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes do ato fotográfico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Uma verdadeira viagem de descobrimento
não é encontrar novas terras,
mas ter um novo olhar".

Marcel Proust

Ao eleger como temática dessa dissertação o ensino da Fotografia, identificamos primeiramente a oportunidade de apontar aspectos relevantes do ato fotográfico na educação, e a partir da definição teórica, no pensamento complexo, buscar argumentos e subsídios para corroborar a fotografia e a prática docente.

O objeto desta investigação emergiu da necessidade de embasar teoricamente o ensino da Fotografia no Ensino Médio, sua aplicação, manifestações e contribuições, além de destacar sua importância através da teoria da complexidade.

A partir daí, entendemos ter atingido os objetivos fundamentais deste trabalho, que consistiam no estudo, na discussão e na compreensão do ensino da Fotografia, dentro da disciplina de Educação Artística, como conteúdo programático, com o propósito de enriquecer o currículo do Ensino Médio e contribuir positivamente para o desenvolvimento do sujeito, que é complexo.

A pesquisa teórica, como também a empírica, foram desenvolvidas para testar a hipótese de trabalho, formulada em duas proposições: A primeira é que a aplicação da fotografia enriquece, de forma significativa, o currículo do Ensino Médio na disciplina de Educação Artística, podendo também estimular a comunicação, a criatividade e o desenvolvimento do espírito crítico do aluno. A segunda hipótese, que buscamos demonstrar, é que a teoria da complexidade constitui ferramenta eficaz para o ensino da Fotografia nesse nível de aprendizagem.

Assim, entendemos ter respondido positivamente às nossas indagações primordiais quanto ao nosso problema ao longo desse estudo. Que eram: 1) Qual a importância da Fotografia como instrumento teórico-metodológico aplicada como conteúdo programático

no Ensino Médio dentro da disciplina de Educação Artística? 2) Qual o aporte da teoria da complexidade para o ensino da Fotografia nesse nível de aprendizagem (Ensino Médio)?

O quadro teórico baseou-se no referencial construído e orientado por estes dois eixos hipotéticos: a teoria da complexidade por Edgar Morin e o estudo da Fotografia por Boris Kossoy, ambos designados nesta pesquisa como contributos para apresentar a importância das artes na construção do sujeito e estabelecer as interligações entre complexidade e fotografia, considerando o todo e as partes da concepção da imagem.

Com base nos aportes teóricos de Morin e Kossoy, outros trabalhos também foram de suma importância para este estudo, contribuindo para a produção de conhecimentos novos e reflexões apresentados aqui em três capítulos:

I. O Ato Fotográfico: a Civilização da Imagem;
II. Educação e Teoria da Complexidade;
III. Ensino da Fotografia e Complexidade;

O capítulo I teve o intuito de estudar o surgimento da Fotografia em seu contexto, como ponto de partida para o início de uma civilização da imagem, cujo contexto sócio-econômico e cultural não abstrai a importância do espírito inovador da humanidade, que se desenvolveu num cenário pós-moderno.

Este capítulo também contou com o propósito de estudar a Fotografia como documento histórico e como instrumento de preservação da memória visual de um Universo interruptamente em movimento, estabelecendo uma ligação entre tradição e modernidade ao revelar a realidade paradoxal do ser humano, que traz dentro de si as contradições e os antagonismos do mundo.

O capítulo II apresenta o autor e a teoria da complexidade, repensando caminhos possíveis para desenvolver uma visão amplificada da realidade com vistas a uma nova compreensão do saber e do ser humano.

As idéias de Edgar Morin vêm contribuir para esta pesquisa, considerando que o pensar complexo é um tipo de pensamento capaz de assumir os paradoxos do uno e do

múltiplo e de conviver com o princípio da incerteza, orientado por um novo paradigma ético e estético no momento presente.

Neste contexto é que partimos para a reflexão do papel das artes, em especial da imagem, na construção do *homo complexus*, que é criador, artístico, político, ético, constitutivos de facetas da identidade humana.

Consolidar a compreensão do *homo complexus* é tomar conhecimento da interessante manifestação do sujeito diante da vida, da sociedade e dele próprio. Diante de uma fotografia, de uma história ou de um filme, o sujeito manifesta-se *demens*, pois são, estas, fontes inesgotáveis de emoção e de cultura.

É com base nessa concepção que é possível identificar a complexidade dos problemas que envolvem não só a educação, mas todo o universo, de admitir a incerteza e os vários níveis de realidade possíveis.

A partir desse contexto, apresentamos, no capítulo III, os múltiplos aspectos presentes nas inter-relações entre arte fotográfica, complexidade e educação, no intuito de provocar possíveis reflexões na construção de novas tramas que envolvem a fotografia.

O capítulo III vem, portanto, validar as hipóteses pelas quais defendemos a teoria da complexidade como ferramenta eficaz para o ensino da Fotografia, assim como o enriquecimento do currículo do Ensino Médio com a aplicação da Fotografia no conteúdo programático das escolas.

A complexidade no fenômeno fotográfico é evidenciada em uma inesgotável ligação entre as referências teóricas descobertas no decorrer desta dissertação. Inesgotável porque, até o último momento, nos chamam a atenção outras tantas relações entre o incrível diálogo entre complexidade e fotografia, entre os pensamentos de Edgar Morin e de Boris Kossoy, entre o sujeito e o ato fotográfico, entre a teoria e o método. Traz à tona o mistério da fotografia e a reflexão de sua natureza incerta, que o pensamento complexo permite.

Identificamos nestes diálogos, além da postura de concordância que assumimos no decorrer da pesquisa, a principal contribuição desta dissertação: a possibilidade de

construção e reconstrução de percepções subjetivas e objetivas (que, como a própria lente objetiva da câmera fotográfica, não é tão objetiva assim), advindas da relação entre complexidade e fotografia.

O “Relato de experiência” mostra a coleta dos dados, a descrição dos procedimentos e as observações sobre as influências que a fotografia exerce no processo de aprendizagem, desenvolvida no decorrer desta pesquisa.

Os resultados apresentados aqui mostram o desenvolvimento da comunicação, da criatividade, da criticidade e de um olhar estético mais apurado de estudantes do Ensino Médio.

Ao longo deste trabalho, foi possível diagnosticar que o aluno, ao ingressar no projeto “Arte fotográfica em Sala de Aula”, pensava que o ensino da Fotografia baseava-se, exclusivamente, em técnicas fotográficas. Mas, no final da experiência, percebemos que os estudantes já percebiam o papel da fotografia como fonte de informação e de apoio à pesquisa.

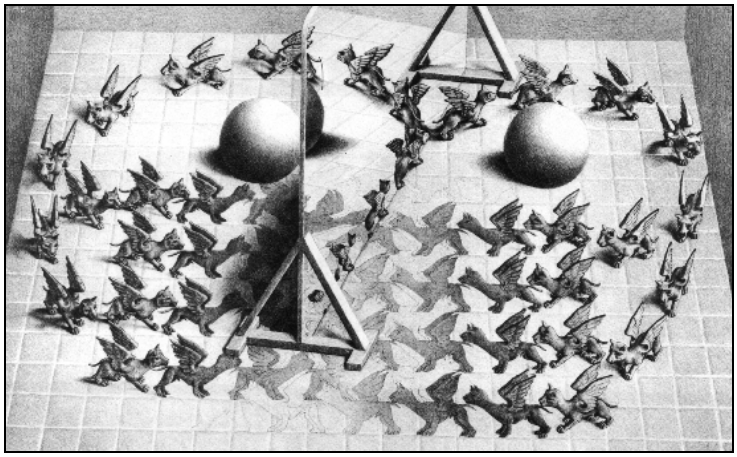
A iconografia mostra-se importante no processo de análise documental da imagem, decodificando sua face visível. O aluno entende a pesquisa bibliográfica e análise técnica de uma imagem como um mistério a ser decifrado; entende que a fotografia é testemunho visual do passado, e “desmontá-la” o leva a uma releitura de um passado que aguarda novas abordagens.

Outra interpretação possível dos resultados remete-nos à contribuição da fotografia ao proporcionar ao aluno não o conhecimento ideal do mundo, mas um mundo ideologizado. A fotografia estabelece referências em nossa memória que são insubstituíveis do mundo, porém, ao interpretá-la, o aluno recorre à imaginação através de sua bagagem cultural.

A fotografia, como um reflexo de vida congelado, não é estática, pois a imagem desperta no outro a necessidade de descongelá-la, trazendo de volta seus personagens à cena para reorganizarem o momento em que foram perpetuados no ato fotográfico. A subjetividade do observador transcende o enquadramento do objeto retratado, pondo-o em

movimento, dando-lhe continuidade narrativa, garantindo a engrenagem de sua auto-referência.

Maurits Cornelius Escher, artista gráfico holandês (1898-1972), utilizou-se constantemente de figuras geométricas que gradualmente vão se transformando em outra. Ao mesmo tempo, componentes do coletivo bidimensional ganham e perdem vida no espaço, como na litografia “Espelho Mágico”, (Fig. 54, a seguir), em que fileiras de seres iguais são compreendidas como um único indivíduo que se encontra em movimento.



(Fig. 54) - M.C. Escher “Espelho Mágico”, Litografia – 1946

Entendemos que Escher utiliza-se de métodos estáticos e imagens paradoxais e contraditórias para representar um processo dinâmico.

A fotografia desperta em cada um novos olhares e novas reflexões. Um ir e vir que favorece a criação e a manifestação do conhecimento e também do sujeito complexo.

O fotógrafo

Difícil fotografar o silêncio.
Entretanto tentei. Eu conto:
Madrugada a minha aldeia estava morta.
Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.
Eu estava saindo de uma festa.
Eram quase quatro da manhã.
Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.
Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?

Estava carregando um bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça.
Representou para mim que ela andava na aldeia de
braços com Maiakovski – seu criador.
Fotografei a Nuvem de calça *e o poeta.*
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa
mais justa para cobrir a sua noiva.
A foto saiu legal.

MANOEL DE BARROS
Ensaios Fotográficos

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Ângela. Palimpsesto - um corpo na arte contemporânea. In GALENO, Alex; CASTRO, Gustavo de; SILVA, Josimey C. da (Orgs.) *Complexidade à flor da pele*: ensaios sobre ciência, cultura e comunicação – São Paulo : Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In FAZENDA, Ivani (Org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo : Cortez, 1989.

BARROS, Manoel. O fotógrafo. In *Ensaios fotográficos*. Rio de Janeiro : Record, 2000, p. 11-12.

BAUDRILLARD, Jean. *A troca impossível.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

_____ . *Ilusão vital.* Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2001.

_____ . *O paroxista indiferente.* Rio de Janeiro : Pazolin/Dromus, 1999a.

_____ . *Tela total:* mito-ironias da era do virtual e da imagem. 2ª ed. Porto Alegre : Sulina, 1999b.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In *Sobre arte, técnica, linguagem e política.* Lisboa : Relógio D'Água, 1992.

BURMESTER, Cristiano F. *Nas Ondas da Imagem:* planejando o uso da fotografia na prática educativa. 2002. Monografia (Especialização em Gestão de Processos Comunicacionais) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2002. p. 7-45.

CAVALCANTE, Meire. Uma máquina fotográfica de lata. *Revista Nova Escola on-line*, n.170, mar/2004. Disponível em: *<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0170/aberto/mt_140639.shtml>*. Acesso em: 06 jan. 2005.

CHAVES, Mario M. Complexidade e transdisciplinaridade: uma abordagem multidimensional do setor saúde. Rio de Janeiro : 1998. Disponível em: *<http://www.ufrrj.br/leptrans/3.pdf>*. Acesso em: 16 de jan. 2006.

CONNOR, Steven. *Cultura pós-moderna*. Introdução às teorias do contemporâneo. 2ª. ed. São Paulo : Loyolla, 1993.

COTIANET. Origens do processo fotográfico. Disponível em: <*http://www. cotianet.com.br/photo*>. Acesso em: 25 ago. 2005.

DICIONÁRIO PUBLICITÁRIO ON-LINE. Disponível em: <*http://www.d2dbr.free.fr/ dicionariopublicitario*>. Acesso em: 02 de ago. 2005.

DUBOIS, Phillippe. *O ato fotográfico e outros ensaios.* 5ª. ed. Campinas : Papirus, 1993.

ENCICLOPÉDIA MICROSOFT ENCARTA - versão 9.0.0. 0710. 2000, CD-ROM

ENCICLOPÉDIA ON-LINE WIKIPÉDIA. Disponível em: <*http://www.pt.wikipedia.org*>. Acesso em: 12 de jun. 2006.

ESCOLA DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. O Manual Prático de Fotografia Pinhole. Disponível em: <*http://www. eba.ufmg.br/ cfalieri*>. Acesso em: 25 ago. 2005.

FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Núcleo de Fotografia. Disponível em: <*http://www.ufrgs.br/fotografia/port/01_quem/*>. Acesso em: 09 jul. 2000.

FLEITAS, Juliana; FLEITAS, Ornaldo. *Arte e comunicação.* Educação Artística. São Paulo : Ftd, 1995.

FLORES, Laura G. As imagens de alta tecnologia como prática, ética e estética tecnoromântica. In CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (Orgs.) *A leitura de imagens na pesquisa social:* história, comunicação e educação. São Paulo : Cortez, 2004.

FOUCAULT, Michel. Entretien avec Hubert L. Dreyfus et Paul Rabinow. In DREYFUS, H. & RABINOW, P. *Michel Foucault, um parcours philosophique.* Paris : Gallimard, 1984.

GIRAFAMANIA. Início da fotografia no Brasil. Disponível em: <*http://www.girafamania.com.br/montagem/fotografia-brasil.html*>. Acesso em: 25 ago. 2005.

GOMBRICH, Ernst H. *A história da arte*. 4ª. ed. Rio de Janeiro : Guanabara, 1988.

GULLAR, Ferreira. Teoria do Não-Objeto. In PECCININI, Daisy V.M. (Org.). *O objeto na arte*: Brasil anos 60. São Paulo : Fundação Álvares Machado, 1978.

HOFFMANN, Geraldo. Fotografia analógica sobrevive à digitalização. *Deustche Welle*, 2005. Disponível em: <*http://www.dw-3d.de/dw/article/0,1564,1604034, 00.html*>. Acesso em: 09 de jul. 2005.

KODAK. Curso de Fotografia. Disponível em: <*http://wwwbr.kodak.com/BR/pt/ fotografia/curso/index.shtml*>. Acesso em: 25 ago. 2005.

KOSSOY, Boris. *Dicionário histórico-fotográfico brasileiro*: fotógrafos e ofício da fotografia no Brasil (1833-1910). São Paulo : IMS, 2002.

_____ . *Fotografia e história.* São Paulo : Ática, 1989.

_____ . *Hercules Florence*: 1833, a descoberta isolada da fotografia no Brasil. 2ª. ed. São Paulo : Duas Cidades, 1980.

_____ . *Origens e expansão da fotografia no Brasil*; século XIX. Rio de Janeiro : MEC / Funarte, 1980.

_____ . *Realidades e ficções na trama fotográfica.* 3ª. ed. São Paulo : Ateliê Editorial, 2002.

MARMION, Jorge. Fotografia Digital. Disponível em: <*http://www.sampaonline. com.br/especiais/fotografiadigital/fotografia_digital.htm*>. Acesso em: 25 ago. 2005.

MARQUES, Amadeu; DRAPER, David. *Dicionário inglês-português, português-inglês*. São Paulo : Ed. Ática, 1984.

MINI-DICIONÁRIO TÉCNICO DE INFORMÁTICA. Disponível em: <*http://www. juliobattisti.com.br/tutoriais/keniareis/dicionarioinfo002.asp*>. Acesso em: 02 ago. 2005.

MORAES, Maria C. *O paradigma educacional emergente.* 5ª. ed. Campinas : Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2003a.

_____ . *Amor, poesia, sabedoria.* 2ª. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1999a.

_____ . *Ciência com consciência.* 7ª. ed. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2003.

_____ . *Introdução ao pensamento complexo*. São Paulo : Instituto Piaget, 1991.

_____ . *O cinema ou o homem imaginário*. Ensaio de Antropologia. Lisboa : Relógio D'Água – Grande Plano, 1997.

_____ . *O Método:* 2. A vida da vida. 3ª. ed. Mem Martins : Europa-América, 1999b.

_____ . *O Método*: 3. O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre : Sulina, 1999.

_____ . *O Método*: 5. A humanidade da humanidade. 2ª. ed. Porto Alegre : Sulina, 2002.

_____ . *O Método:* 6. Ética. Porto Alegre : Sulina, 2005.

_____ . *O paradigma perdido*: a natureza humana. Paris : Seuil, 1973.

_____ . *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 8ª. ed. São Paulo : Cortez/Unesco, 2003b.

_____ . Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, Alfredo; NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do (Orgs). *O pensar complexo*: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999c.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S. de; PETRAGLIA, Izabel C. (Orgs.). *Edgar Morin*: ética, cultura e educação. São Paulo : Cortez, 2001.

PERISSÉ, Gabriel. Beleza! *Mirandum*, ano II nº. 5, mai/ago1998. Disponível em: <*http://www.hottopos.com/mirand5/beleza.htm*> Acesso em: 20 fev. 2005.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença:* uma introdução. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

PETRAGLIA, Izabel C. Complexidade e auto- ética. *ECCOS Revista Científica Centro Universitário Nove de Julho*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 9-17, jun. 2000.

_____ . Edgar Morin: complexidade, transdisciplinaridade e incerteza. Disponível em: <*http://www4.uninove.br/grupec/EdgarMorin_ Complexidade.htm*>. Acesso em: 12 jan. 2006.

_____ . *Edgar Morin*: a educação e a complexidade do ser e do saber. 7ª. ed. Petrópolis : Vozes, 1995.

_____ . *Olhar sobre o olhar que olha*: Complexidade, holística e educação. Petrópolis : Vozes, 2001.

PINTO, Tânia M. O. T. *A estética do fotojornalismo*: uma incursão introdutória. 2003. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2003. p. V-XII, 1-10, 27-33, 132-133.

PROENÇA FILHO, Domício. *Pós-modernismo e literatura.* São Paulo : Ática, 1988.

QUEIROZ, José J. Educação e corporeidade em tempos pós-modernos. Disponível em: <*http://www4.uninove.br/grupec/Corporeidade.htm*>. Acesso em: 09 mar. 2005.

QUINTÁS, Alfonso L. A experiência estética, fonte inesgotável de formação humana. *Videtur*. Disponível em: <*http://www.hottopos.com/videtur19/ quintassilvia.htm*>. Acesso em: 05 mai. 2005.

VIEIRA, Nancely C. *Ready-Made*. 1994. 44f. Monografia (Graduação em Educação Artística) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista ”Júlio de Mesquita Filho”, Bauru. 1994.