

DEMANDA CONTÍNUA

EXPERIÊNCIAFORMAÇÃO: A FOTOGRAFIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

EXPERIENCETRAINING: PHOTOGRAPHY IN INITIAL TEACHER TRAINING

EXPERIENCIAFORMACIÓN: LA FOTOGRAFÍA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Ronivaldo da Silva de Almeida¹ 0000-0002-4436-5752
Rosane Meire Vieira de Jesus² 0000-0002-2920-6913

¹ Universidade do Estado da Bahia – Conceição do Coité, Bahia, Brasil; roni.almeida1996@gmail.com

² Universidade do Estado da Bahia – Conceição do Coité, Bahia, Brasil; rmvieira@uneb.br

RESUMO:

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa de mestrado, visando compreender como a fotografia participa da formação inicial de professores(as) de uma Universidade estadual, lotada no interior da Bahia. Numa perspectiva qualitativa, a pesquisa descritiva utilizou o dispositivo de Grupos de Experiências (GEs), nos quais foram produzidos dados e informações sobre como os(as) licenciandos(as) se relacionavam com a fotografia em sua dimensão de produção e recepção. Os dados produzidos no campo foram analisados a partir das contribuições das hermenêuticas filosóficas. Diante do uso massivo e automatizado da fotografia na atualidade, compreende-se que a experiência com a fotografia na sua dimensão de produção e recepção pode ser uma experiência formativa no sentido de colocar o intérprete em relação com suas histórias de vida, oferecendo outros horizontes de mundo capazes de atualizar preconceitos em direção à construção de existencialidades inventivas/inventadas. Diante disso, como a polissemia fotográfica pode forjar uma pedagogia da *experiênciaformação*?

Palavras-chave: formação; experiência; fotografia.

ABSTRACT:

This article presents the results of the master's research, aiming to understand how photography participates in the initial training of teachers at a state university, located in the interior of Bahia. From a qualitative perspective, the descriptive research used the device of Experience Groups (EGs), in which data and information were produced on how the students related to photography in its dimension of production and reception. The data produced in the field were analyzed based on the contributions of philosophical hermeneutics. In view of the massive and automated use of photography today, it is understood that the experience with photography in its dimension of production and reception can be a formative experience in the sense of placing the interpreter in relation with their life stories, offering other horizons of the world capable of updating prejudices towards the construction of inventive/invented existentialities. In view of this, how can photographic polysemy forge a pedagogy of experience-formation?

Keywords: training; experience; photography.

RESUMEN:

Este artículo presenta los resultados de una investigación de maestría, que tuvo como objetivo comprender cómo la fotografía participa en la formación inicial de profesores de una universidad estatal, ubicada en el interior de Bahía. Desde una perspectiva cualitativa, la investigación descriptiva utilizó el dispositivo Grupos de Experiencia, en el que se produjeron datos e informaciones sobre cómo los estudiantes se relacionaban con la fotografía en su dimensión de producción y recepción. Los datos producidos en el campo fueron analizados con base en los aportes de la hermenéutica filosófica. Dado el uso masivo y automatizado de la fotografía hoy en día, se entiende que la experiencia con la fotografía en su dimensión de producción y recepción puede ser una experiencia formativa en el sentido de poner al intérprete en relación con sus historias de vida, ofreciendo otros horizontes de mundo capaces de actualización de prejuicios hacia la construcción de existencialidades inventivas/inventadas. Teniendo esto en cuenta, ¿cómo puede la polisemia fotográfica forjar una pedagogía de formación de experiencias?

Palabras clave: capacitación; experiência; fotografia.

Considerações iniciais

A profusão de tecnologias digitais favoreceu ainda mais o processo de inundação de visualidades no cotidiano, processo que traz novos contornos para a sociabilidade contemporânea, uma vez que tais visualidades se tornaram essenciais para as dinâmicas e os modos de ser, por fazerem parte da realidade e configurarem o modo como nos comportamos em relação a nós mesmos e aos outros. Essas mudanças foram igualmente observadas na fotografia ao se apropriar da lógica desses novos meios, suscitando em nós novas formas de interação. Fontecuberta (2014) diz que o surgimento do digital significou um antes e um depois para a fotografia, tal qual a queda do meteorito que levou à extinção dos dinossauros. Características que eram canônicas no discurso fotográfico passam agora a ser superadas por aquelas inseridas pelo ambiente digital, “a velocidade prevalece sobre o instante decisivo, a rapidez sobre o refinamento” (Fontecuberta, 2014, p. 1).

A fotografia sempre provocou mudanças significativas na subjetividade de cada tempo. Walter Benjamin, em 1936, já prenunciava, por exemplo, que as obras de artes ditas mecânicas introduziram mudanças significativas e profundas na concepção do belo, ou mais especificamente, na própria natureza da arte. Com a fotografia, foi possível, “pela primeira vez no processo de reprodução das imagens” (Benjamin, 1987, p. 167), liberar a mão das principais responsabilidades artísticas graças ao automatismo da sua gênese. A arte, antes disso, estava calcada na sua autenticidade, isto é, no aqui e agora da obra, na sua existência única, e, à medida que entra em vigor a reprodutibilidade técnica da obra, alguns conceitos



tradicionais como a criatividade, a genialidade, o valor eterno e o secreto vão sendo transformados gradualmente.

A reprodutibilidade técnica substituiu progressivamente a existência única de uma obra, inserindo, no contexto da arte, a produção serial. Mais do que uma transformação na produção artística, estava em jogo, segundo Benjamin, a transformação da própria percepção humana. Nisso consiste que a obra de arte, valorizada pelo seu valor aurático, isto é, de unicidade, torna-se, sobretudo a partir da fotografia, uma obra “criada para ser reproduzida” (Benjamin, 1987, p. 171).

Tal processo, chamado por Benjamin de atrofia da aura, emancipa a arte de seu valor ritual. A partir dessa mudança de critério, ocorre, segundo Benjamin, uma mudança em toda a função social da arte. Se, na antiguidade clássica, o seu valor estava ligado à sua função ritualística, isto é, a obra existia sem precisar ser exposta, inclusive havia a preferência de que permanecesse secreta ou mesmo sob o cuidado de alguns poucos privilegiados ligados à liturgia do culto; com a reprodutibilidade técnica, surge, então, a necessidade de que ela seja exposta. O surgimento da fotografia é o acontecimento máximo, no qual o valor de culto da arte perde espaço diante do valor de exposição e faz isso emblematicamente no momento em que o “homem se retira da fotografia” (Benjamin, 1987, p. 174) e cede espaço a outros assuntos.

Assim, entendemos que a fotografia aponta significados da realidade conforme os diversos usos que assume ao longo do tempo (Recuero; Rebs, 2013). De tal modo, oferece pistas valiosas para localizar algumas questões centrais da sociabilidade contemporânea, às quais incluímos os próprios processos formativos nos quais nos inserimos em toda trajetória de vida. Dito isso, é perceptível o quanto a fotografia tem se modificado no momento atual, no qual se acredita “estar diante de um novo cenário de interação” (Braga, 2015, p. 18).

Conforme Braga (2015), a popularização do uso dos dispositivos móveis de comunicação, juntamente com as redes sociais na internet, assim como o surgimento da imagem digital, conquistou para a fotografia um espaço importante no processo de subjetivação contemporâneo, no qual mais do que produzir uma fotografia para guardar de recordação, portanto, um uso ligado a memória; há, nesse momento, um imperativo por compartilhar o que se fotografa.

Conforme a Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, realizada pela Fundação Getúlio Vargas e divulgada pelo Estadão Conteúdo, o Brasil já alcançava, em 2019, a marca de dois (02) dispositivos digitais por habitante, incluindo smartphones, computadores, notebooks e tablets. Sendo que, segundo esse



levantamento, existem 230 milhões de smartphones ativos no país. A título de comparação, a população brasileira, em 2021, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), era de 213,3 milhões de habitantes.

Por sua vez, dados trazidos a público pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (PNAD), realizada em 2018 e divulgada pela Agência Brasil, demonstram que os smartphones são o principal meio de acesso à internet no país. O percentual de pessoas acima de 10 anos, entre 2017 e 2018, que acessaram a internet pelo celular, passou de 97% para 98,1%. Ainda, segundo a mesma pesquisa, 95,7% dos brasileiros utilizam a Internet para enviar ou receber mensagens de textos, imagens e vídeos, por meio de aplicativos de redes sociais.

Dessa maneira, se num passado não tão distante, as fotografias assumiam um caráter privado, já que os registros pessoais eram guardados, geralmente nas gavetas, ou em álbuns em que apenas pessoas mais íntimas poderiam ter acesso; com essa demanda de compartilhamento, a própria fotografia se altera. Nesse momento, em que a subjetividade está “radicalmente próxima do olhar do outro” (Bruno, 2005), a fotografia participa, ocupando um lugar de destaque no contexto contemporâneo, um exemplo disso são as narrativas de si presentes nas redes sociais (Sibilia, 2012).

O ponto dessa argumentação é a sinalização de que a fotografia já faz parte do cotidiano das pessoas, pois, como citado, os smartphones tornaram acessíveis à produção e ao compartilhamento de fotos, uma vez que esses dispositivos possuem câmeras fotográficas acopladas cada vez mais avançadas. Por isso, a proposta que defendemos é que essa linguagem, que já faz parte das nossas vidas, possa nos ajudar a compreender sentidos e significados sobre nós mesmos no mundo, sobre nossa relação com o Outro, e mais especificamente, promover uma formação existencial e ontológica pela experiência fotográfica, deslocando-a da mera ilustração ou entretenimento em espaços formativos, como tem acontecido (Fonseca, 2017) e apostando em toda a sua plenitude enquanto experiência hermenêutica (Gadamer, 1999; Gadamer, 1985).

As imagens ocupam um lugar central na contemporaneidade, porém ainda se percebem poucos estudos que a tomem como dispositivo para ver e pensar, ou seja, para entendê-la muito além de uma concepção “pedagogizante” (Leite, 2012). Assim, a nossa proposta é tomar a fotografia enquanto obra de arte capaz de disparar experiências estéticas propícias para transformar o(a) intérprete. A obra de arte transforma aquele(a) que a experimenta, pois, diante de uma obra, encontramos uma parceira de diálogo que nos interpela e exige de nós a suspensão dos nossos próprios preconceitos, isto é, as estruturas



prévias que nos fazem ser quem somos. Assim, acreditamos que a arte aparece como um dispositivo potente para propor uma formação pelo viés da experiência (Larrosa, 2011).

Assumimos a perspectiva de que a fotografia tem como especificidade a facilidade em produzir ficções e voos imaginativos (Almeida; Macedo, 2022), o que se assemelha com o que Barthes nomeou de *punctum*. Por isso, a sua potência está justamente em possibilitar muitas leituras. Isto porque a fotografia, na sua apresentação para um(a) intérprete, traz o ser do(a) próprio(a) representado(a) à tona. Isso acontece porque uma experiência com a arte exige do(a) intérprete que ele(a) reconheça no outro a si mesmo(a). Essa relação é capaz de mobilizar o(a) intérprete e provocar a sua transformação, ou seja, ampliar o seu horizonte de mundo.

Enquanto arte, a fotografia desvela o ser e o realiza. No entanto, entendendo que a fotografia possui usos diversos na contemporaneidade e, inclusive, dentro dos processos formativos. Portanto, a fotografia é uma experiência que coloca em questão o ser-no-mundo. A partir dessa experiência, é possível compreender como o ser-aí se autocompreende e como abrange os seus horizontes de mundo a partir do contato com a imagem fotográfica, que altera as suas pré-concepções.

Portanto, este artigo¹ partiu das seguintes questões investigativas: quais concepções de educação podem ser pensadas a partir da experiência fotográfica de produção e recepção? Como a experiência fotográfica, na sua produção e recepção, constitui uma experiência formativa? Qual o lugar da fotografia nas práticas formativas? Tais questões norteiam, inclusive, a estrutura do artigo, que entrelaça a análise do que foi produzido no campo com as discussões teórico-epistemológicas. Após a exposição do horizonte metodológico, a sessão “Primeiro GE: ver fotografias” discute como os(as) participantes se relacionam com a fotografia em sua dimensão de recepção; e a sessão “Segundo GE: produzir fotografias” apresenta como os(as) participantes se relacionam com a fotografia em sua dimensão de produção. Depois, apresentamos os resultados da pesquisa que possibilitam compreender a pedagogia da *experiênciaformação*, na formação inicial de professores(as).

Horizonte metodológico

¹ Resultado da pesquisa de Mestrado intitulada *Experiênciaformação: a fotografia na formação inicial de professores*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (MPED) da Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV em Conceição do Coité-BA.



A abordagem epistemológica que deu sustentação à pesquisa é a hermenêutica fenomenológica, que parte do pressuposto de que a ciência está a serviço de compreender os fenômenos em suas várias manifestações (Gadamer, 1999). Isso significa dizer que mais do que compreender como a fotografia participa da formação inicial de todos(as) os(as) licenciandos(as), tem-se em mente compreender como ela acontece para cada um(a) deles(as) em suas existências singulares. Para isso, a função do(a) pesquisador(a) é interpretar, revelar os sentidos e significados que, diferentemente de outras concepções, não estão dados, mas aparecem no contato com o campo. Além disso, esses sentidos e significados não estão na superfície, por isso a necessidade de uma atitude hermenêutica diante dos fenômenos.

O que está na pauta de Gadamer (1999) é compreender como se dá a própria compreensão humana e, ao fazer isso, lança luz no fenômeno da interpretação como o próprio filosofar – daí hermenêuticas filosóficas ou universal. Sua atenção se desdobra numa questão preliminar e fundamental colocada da seguinte forma por Palmer (1969, p. 168): “como é possível a compreensão, não só nas humanidades, mas em toda a experiência humana sobre o mundo? Esta é uma questão que se coloca às disciplinas da interpretação histórica, mas que vai muito mais longe do que elas”. A aspiração, então, é demonstrar, a partir da experiência da arte, da tradição histórica e da linguagem, como se dá a experiência hermenêutica.

Gadamer (1999) radicaliza, assim, a noção de compreensão, elevando-a a uma categoria universal. Não se trata aqui de uma construção na qual se possa elaborar princípios e regras; ao contrário, em si, já está vinculada a uma tradição. Essa tradição se apresenta para o intérprete antes de qualquer reflexão ou pretensão científica, portanto, não se pode escapar por inteiro dela, já que há sempre uma interpelação, sendo a possibilidade pela qual a presença existe e se orienta no mundo.

Como pesquisadores, já estamos sempre inseridos em uma situação hermenêutica, isto é, numa determinada historicidade, pois não existe nada fora da história. Isso nos diz que não podemos alcançar nenhum conhecimento objetivo da realidade. Tal fato, em vez de ser uma limitação, é a condição mesma pela qual podemos compreender qualquer fenômeno. A situação em que nos encontramos oferece um modo de ver limitado, já que, obviamente, não podemos enxergar longe da nossa facticidade. Essa situação corresponde ao nosso horizonte de mundo, “o âmbito de visão que abarca e encerra tudo o que é visível a partir de um determinado ponto” (Gadamer, 1999, p. 452).

A tarefa hermenêutica é, portanto, a iluminação de toda situação que possibilita a compreensão, apesar de não ser totalmente possível tal pretensão, pode se falar em uma ampliação do horizonte e da abertura de novos horizontes. Gadamer (1999) destaca que a



mobilidade histórica da existência humana é, precisamente, resultado do fato de que não existe um horizonte fechado. O horizonte de onde partimos para compreender algo não é estático, acabado, mas se “desloca ao passo de quem se move” (Gadamer, 1999, p. 455).

Por isso, a compreensão exige reconhecer a alteridade. Não se trata da obliteração nem do “eu” nem do “outro”, “mas significa sempre uma ascensão a uma universalidade superior, que rebaixa tanto a particularidade própria como a do outro” (Gadamer, 1999, p. 456). É nesse sentido que se pode falar de ampliar o horizonte, que significa “aprender a ver mais além do próximo e do muito próximo, não para apartá-lo da vista, senão que precisamente para vê-lo melhor, integrando-o em um todo maior e em padrões mais corretos” (Gadamer, 1999, p. 456).

Compreender é sempre um processo de fusão de horizontes, no qual “a fusão se dá constantemente na vigência da tradição, pois nela o velho e o novo crescem sempre juntos para uma validade vital, sem que um e outro cheguem a se destacar explicitamente por si mesmos” (Gadamer, 1999, p. 457). Assim, a pesquisa propôs compreender como a fotografia, na sua dimensão de produção e recepção, participou da formação inicial de licenciandos(as) do campus de uma universidade, localizada no interior da Bahia. Este fenômeno, por sua vez, não estava dado, pronto e acabado à nossa espera para ser analisado e explicado. Muito pelo contrário, só existiu no contato com a nossa consciência, portanto, foi um acontecimento. O objetivo não foi, portanto, a explicação dos fatos, mas sim compreender como a experiência se deu, ou melhor, como a consciência revestiu essa experiência de sentido, tanto para pesquisadores, como para os/as participantes da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, baseada nas hermenêuticas filosóficas de Gadamer (1999). Descrever experiências de verdade a partir da experiência com a arte, a história e a linguagem. Por isso, descrevemos interpretativamente como os(as) participantes² da pesquisa se apropriam da fotografia em seu processo formativo.

Fizemos um movimento de ida aos colegiados das licenciaturas apresentando a proposta da pesquisa. Disponibilizamos um *card* com as informações do projeto, pré-requisitos para participação e forma de inscrição. A ideia era que as doze (12) primeiras pessoas que entrassem em contato conosco, manifestando interesse, estariam inscritas no projeto. Com quase um mês de divulgação da pesquisa, seis (06) pessoas manifestaram interesse em participar do projeto. Percebemos que havia, entre os(as) participantes, uma

² Tais participantes são estudantes do campus XIV da Universidade do Estado da Bahia, que possui três licenciaturas: Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas; Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas; e Licenciatura em História.



motivação de aprender sobre fotografia ou mesmo em como tirar fotos, além do desejo por carga horária, mesmo que não houvesse nenhuma indicação de promessa dessas dimensões na divulgação da pesquisa.

Assim que essas seis (06) pessoas confirmaram a participação na pesquisa, criamos um grupo num aplicativo de rede social para socialização das informações a respeito dos dias e horários dos encontros. Combinamos os dois encontros para serem realizados com um intervalo de uma semana, no segundo semestre de 2022.

Como dispositivo de produção de dados, foram utilizados os Grupos de Experiência (GEs), baseado na assertiva de Gadamer (1999), para quem a compreensão se dá na e pela linguagem, médium onde ocorre a nossa experiência no mundo, organiza e significa a nossas relações com o Outro. O GE é um dispositivo de pesquisa criado pelas professoras Rosane Meire Vieira de Jesus e Iris Verena Oliveira e exposto em um artigo seminal “Grupo de Experiência e arte: narrativas de educação escolar quilombola” (Jesus; Oliveira, 2018). O GE é apresentado como um espaço de pesquisa-formação, cuja compreensão por parte dos(as) envolvidos(as) da pesquisa, participantes e pesquisadores, a-com-tecem na relação entre si e em relação às situações problematizantes da pesquisa, através da experiência com a arte. A experiência estética possibilita a produção de dados e informações sobre a pesquisa, para além da repetição de discursos hegemonicamente legitimados.

Como cenário de pesquisa, o GE põe em evidência a preponderância da linguagem na mediação do ser com o mundo, isto é, com os diversos significados produzidos na inter-relação ser/mundo. Nesse sentido, nos GEs, a arte ganha destaque não apenas como uma dimensão sensível e puramente subjetiva, mas objetivamente, já que num diálogo entre intérprete e obra de arte, o primeiro vem à tona com as suas pré-compreensões, podendo sofrer atualizações dos seus preconceitos a partir da escuta do que a arte diz, o colocando em questão consigo mesmo (Gadamer, 1999).

O a-com-tecer (Jesus, 2012) se baseia nos estudos prigoginianos, em que o mundo funciona como um jogo no qual diversas possibilidades emergem e se atualizam. Por isso, essa concepção rejeita algo previamente pensado e investe na ideia de que as coisas acontecem de modo independente. Há, nesse sentido, uma relação inseparável da intencionalidade com o acaso (Santos, 2016).

A ideia do jogo pressupõe que os(as) participantes são menos aqueles que dirigem as ações do que são dirigidos por elas. No jogo, existem regras que precisam ser pensadas estrategicamente a fim de se adotar a mais adequada a cada situação proposta. Porém, a diferença do jogo para o a-com-tecer é que neste último “as regras estão por ser inventadas no



decorrer do que acontece e ao jogador cabe manejá-las e também burlá-las, se preciso for” (Jesus, 2012, p. 12).

Segundo Gadamer (1999), a condição hermenêutica suprema é colocar os preconceitos em suspensão através do encontro com a tradição; essa suspensão “tem a estrutura da pergunta” (Gadamer, 1999, p. 447). A dialética da pergunta e da resposta sinaliza o primeiro passo para qualquer atitude compreensiva, pois coloca o saber no aberto. Não fixa uma resposta pronta e acabada, ao contrário, possibilita o encontro com o contraditório, põe em crise os preconceitos que fazem parte da nossa situação hermenêutica. Não se trata de chegar a uma decisão, mas da tarefa hermenêutica constante de refazer opiniões prévias, se abrindo às possibilidades de ser do perguntado, seja um texto, uma obra de arte, uma pessoa ou mesmo a própria tradição.

O sentido de qualquer pergunta só se realiza na passagem por essa suspensão, na qual se converte em uma pergunta aberta. Toda verdadeira pergunta requer essa abertura, e quando falta, ela é, no fundo, uma pergunta aparente que não tem o sentido autêntico da pergunta (Gadamer, 1999, p. 535).

Logo, a partir da dialética da pergunta e resposta, foi realizada a análise compreensiva dos dados produzidos/experenciados no campo. Nesse sentido, a pergunta que abarcou as elucubrações pretendidas aqui foi essa: o que acontece em uma experiência de recepção e produção fotográfica? Essa pergunta se desdobrou em outras, as quais constituíram o sentido de orientação das respostas buscadas no campo: quais são as possibilidades pedagógicas proporcionadas pela experiência com a fotografia? Como a experiência fotográfica amplia o horizonte de mundo do(a) intérprete? De que forma essa experiência fotográfica possibilita forjar a pedagogia da *experiênciaformação*?

Primeiro GE: ver fotografias

O primeiro Grupo de Experiência contou com a participação de quatro (04) estudantes. Como a intenção era perceber como esses(as) participantes se relacionavam com a fotografia em sua dimensão de recepção, a sala foi organizada previamente com fotografias dispostas na parede. Essas fotografias foram retiradas do perfil do Campus em uma rede social.

Com nome fictício, a estudante Helena, do quinto semestre da Licenciatura de História, apresenta, em seu relato, uma relação de afeto, uma sedução parecida com o conceito de *punctum* descrito por Barthes (1984), que é aquilo que, em uma foto, nos atrai. Um detalhe que muda toda a forma como a enxergamos. É como algo que comove no íntimo,



que não tem a ver com a moral ou o bom gosto, pois surge inesperadamente, não pode ser planejado ou mesmo evitado. É algo que nos fere e rouba imediatamente o nosso olhar; se apossa de nós. No trecho abaixo, isso fica evidente:

[...] acho que fotografia fala um pouco da alma, das emoções, sabe? a gente vê uma fotografia tem tanto sentido, tem tanto sentimento, é além da imagem, é além da imagem... eu vejo a fotografia como um sentimento, como amor, sabe? É uma coisa que é tão valiosa que traz informações, traz lembranças, né? traz vivências, coisas que já aconteceram, fotografia pra mim é algo mágico, sabe? eu até me emociono (risos), eu me emociono quando falo de fotografia, porque, gente, você volta no tempo, você marca, você faz história, eu acho que é isso [...]

Esse “além da imagem”, citado por ela, pode ser este elemento que não é buscado pelo(a) observador(a), mas que “parte da cena, como uma flecha, e vem me transpassar” (Barthes, 1984, p. 46). É algo como uma ferida, uma picada ou uma marca feita com um instrumento pontudo. Mesmo diante de um cenário em que a fotografia é cada vez mais volátil, feita para sumir em 24 horas, nas redes sociais, ainda existe uma sedução na fotografia. O pensamento de Bazin (1991), direcionado aos primórdios da invenção da fotografia, pode se aplicar no presente, mesmo depois de tantas mudanças na técnica fotográfica, pois ainda parece seduzir a psicologia humana a necessidade de embalsamar o tempo, talvez para revivê-lo de formas diversas, já que nunca se volta ao acontecido e em toda volta ao passado o atualizamos.

Após a fala de Helena, Beatriz, estudante do sexto semestre de Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Literatura, se prontifica a falar:

Eu amo fotografias também, a diferença é: não saber tirar fotos (risos). Mas eu gosto muito de fotografias, porque sempre que eu tenho oportunidade eu tô tirando assim e guardando pra meu uso e eu queria aprender mais, né? A como melhorar e aperfeiçoar essas questões aí.

Essa declaração dialoga com aquilo que Helena descreve na sua relação com a fotografia e faz pensar que, mesmo num contexto atravessado pela Cultura da Imagem (Miranda, 2007), no qual a percepção torna-se saturada pelo domínio da imagem, Beatriz valoriza a fotografia como uma posse material não volátil, prezando por um uso reservado e pessoal em detrimento da exibição e compartilhamento, marca do consumo imagético na contemporaneidade. Além disso, existe, na fala de Beatriz, a defesa da fotografia como uma atividade de criação, mesmo com a simplicidade de produção de fotografias, cada vez mais difundida pelos smartphones com câmera acoplada.

Susan Sontag (2004) afirma que, desde a invenção da fotografia e as diversas tecnologias que vão se incorporando a ela, praticamente tudo foi fotografado. De fato, como postula a autora, existe uma insaciabilidade do olho que fotografa, porém, como é de se imaginar, uma fotografia não é uma imagem neutra a respeito do mundo, pura mímese, a sua existência “altera as condições do confinamento na caverna: o nosso mundo” (Sontag, 2004, p. 7). Isso sugere que pensar a imagem fotográfica no contexto atual não pode ser feito sem antes localizá-la dentro desse cenário chamado por Miranda (2007, p. 26) de “Cultura da Imagem”, o qual “administra não apenas o espaço social, mas, sobretudo, o espaço subjetivo, haja vista a indissociabilidade entre o social e o psíquico”.

Essas considerações sobre a sociabilidade contemporânea podem nos ajudar a problematizar se a formação em espaços formais de educação tem atuado para reforçar lógicas automatizadas no trato com a recepção e produção fotográfica ou para criar outras possibilidades de fruição a partir do diálogo hermenêutico. Hugo, estudante do terceiro semestre de História, a partir da sua fala, traz elementos da sua história de vida, como, por exemplo, o conhecimento fotográfico, inclusive citando termos dessa linguagem para dialogar com as fotos e, além disso, recorre a sua bagagem histórico-cultural para estabelecer relações entre uma foto e questões mais gerais, como a diversidade, pautas sociais e políticas defendidas pela Universidade. Ao observar as fotos, aquelas que mais chamaram a atenção de Hugo têm a ver principalmente com as suas próprias pré-compreensões do que seja a Universidade e a própria fotografia.

Através das fotos, então, parece ser possível voltar às coisas mesmas, à experiência em seu acontecer originário. Vejamos, então, nesse relato, a ideia do jogo que se estabelece entre intérprete e fotografia. Isso quer dizer que, ao se permitir dialogar com uma foto, isto é, entrar no seu jogo, Hugo passa a ser interpelado por ela, perdendo o controle das ações. Essa perspectiva do jogo confere uma nova configuração para se pensar a arte, na qual o sujeito não é mais o centro do processo, antes, é jogado pelo jogo; uma obra de arte, tal como um jogo, não é fixa e acabada, como um quadro exposto num museu; mais do que representação, é uma apresentação que envolve o sujeito (Pontes, 2014).

A experiência com a fotografia ultrapassa, dessa maneira, o esquema subjetivo da consciência estética, reivindicando uma experiência de verdade oportunizada pelo horizonte histórico do intérprete (Silva Júnior, 2005). No contato com a fotografia, o(a) intérprete recorre à tradição, isto é, à consciência histórica, que traz o contexto mais geral no qual o sujeito está inserido, mas também com as apropriações e diálogos que esse sujeito vai estabelecendo individualmente no seu contato prático com o mundo.



Segundo GE: produzir fotografias

O segundo Grupo de Experiência aconteceu quinze dias após o primeiro, na mesma sala e no mesmo horário, e participaram cinco pessoas. Neste segundo encontro, a pretensão era perceber como os(as) participantes se relacionavam com a fotografia em sua dimensão de produção das suas próprias fotografias. Com o uso massivo da fotografia na sociabilidade contemporânea, o ato de fotografar passa a se caracterizar por ser estruturalmente complexo, já que não se sabe o que acontece dentro do aparelho técnico, mesmo no caso de câmeras fotográficas acopladas aos smartphones, mas funcionalmente simples, pois cada avanço que acontece no aparelho fotográfico traz como consequência maior automação do gesto fotográfico (Flusser, 2002).

Nesse sentido, o complexo aparelho, denominado por Flusser (2002) de caixa preta, que transcodifica conceitos de programação em imagens, acaba por exercer poder sobre o(a) fotógrafo(a), uma vez que só se pode fotografar as possibilidades inscritas no aparelho. A câmera fotográfica é, nesse sentido, um “brinquedo sedento por fazer sempre mais fotografias. Exige de seu possuidor (quem por ele está possesso) que aperte constantemente o gatilho” (Flusser, 2002, p. 30). Dentro dessa perspectiva, é possível perceber que a produção fotográfica massiva se inscreve numa lógica de submissão ao automatismo engendrado pelo aparelho, “o qual vai programando magicamente o nosso comportamento” (Flusser, 2002, p. 34). Trata-se aí de uma nova magia, que “não visa modificar o mundo lá fora, como o faz a pré-história, mas os nossos conceitos em relação ao mundo” (Flusser, 2002, p. 11).

Tal magia, portanto, se estabelece com base em programas que visam “programar seus receptores para um comportamento mágico programado”, eis então o que Flusser (2002) vai chamar de “sociedade informática”. Portanto, a partir desse contexto, compreendemos os rastros de uma experiência fotográfica e se esta poderia constituir-se uma experiência pedagógica. Para isso, buscamos observar como os(as) participantes produziam imagetivamente a Universidade, quais lógicas de produção estavam implicadas e quais concepções da Universidade apareciam nessas produções.

Assim, o GE foi dividido em três momentos distintos. O primeiro foi reservado para fornecer algumas dicas da linguagem fotográfica, principalmente tendo em vista esse uso automatizado da fotografia no cotidiano. O objetivo dessa breve explanação sobre a linguagem fotográfica era oferecer recursos para que os(as) participantes pudessem ser mais expressivos. Nesse momento, utilizamos como referências fotografias de Sebastião Salgado e



Evandro Mesquita, dois grandes fotógrafos brasileiros, além de fotos de Henri Cartier-Bresson, fotógrafo francês. Utilizamos fotos que nos auxiliaram a falar sobre planos, enquadramentos, escala, cores, profundidade de campo, linhas, texturas, etc. As fotos apresentadas despertaram bastante curiosidade nos(as) participantes.

O segundo momento do GE foi reservado para a produção de fotografias do Campus. A orientação era para que os(as) participantes saíssem pelo campus, fotografando aspectos que lhes chamassem atenção, pois queria perceber como eles(as) viam a Universidade e como manejavam tecnicamente a linguagem fotográfica. Os(as) participantes se dispersaram pelo campus em busca de cenas que pudessem fotografar.

Observei que eles(as) se juntaram por afinidade para realizar a atividade. Helena e Inês, estudante do quinto semestre de História, por serem amigas, naturalmente ficaram juntas a maior parte do tempo. Entretanto, percebemos que Hugo e Beatriz se aproximaram em decorrência do último GE e, por isso, se juntaram para fotografar. Jéssica, estudante do terceiro semestre de Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, ao contrário, como não havia participado do primeiro GE, realizou as fotos sozinha.

Esse momento foi bem interessante, pois os(as) participantes se envolveram com a atividade de fotografar, um exercício tão automático no cotidiano, mas que, quando ganha intencionalidade, passa a ser uma experiência diferente de apropriação do espaço. Nas conversas que acompanhamos, durante os registros fotográficos, percebemos nos(as) participantes a intenção de reproduzir, ou pelo menos, aplicar as dicas da linguagem fotográfica que havíamos exemplificado no momento anterior. À medida que ia percebendo que algum(a) participante havia finalizado sua itinerância fotográfica, conduzíamos para que retornasse à sala para o terceiro momento: a socialização da experiência de produção fotográfica.

Os relatos dos(as) participantes denunciam a tentativa de imitação do que foi explanado sobre a linguagem fotográfica, expondo um padrão de ênfase na técnica. No entanto, ao observar as fotografias produzidas pelos(as) participantes, apesar da aparente frustração nesses relatos iniciais, vemos que as fotos seguem uma perspectiva criativa e um exercício de autoria, ao contrário do que os relatos apontavam.

Então, percebemos que o desejo de imitação não se efetua, por conta das diversas contingências, o que nos faz pensar que, ao consumir fotografias, o repertório imagético desses(as) participantes acaba sendo ampliado, o que confere autoria e autonomia nas suas produções. Compreendemos, a partir desses relatos, que oferecer referências imagéticas em processos formativos utilizando a fotografia é um ponto importante, pois, ao consumi-las



os(as) envolvidos(as) ampliam as possibilidades de entrar em diálogo com a obra e de fugir do automatismo da produção e leitura superficial, encerrada na identificação do referente. A partir da apropriação dos elementos que compõem a linguagem fotográfica e de como eles podem ser utilizados para produzir sentidos, os(as) envolvidos(as) em uma *experiênciaformação* com a fotografia podem vivenciar uma experiência estética, isto é, reconhecer a si no diálogo com a arte, ao conhecer as regras do jogo e se dispor a entrar em seu movimento.

Nas fotografias produzidas por Helena, por exemplo, há o convívio de duas dimensões, uma que chamamos de automatizada, pois não percebemos uma apropriação dos elementos da linguagem fotográfica para produção de sentido. Nessa dimensão, estão fotografias focadas apenas no registro, uma reprodução aproximada com o real. Encaixam-se nessa categoria as fotos do corredor, da quadra, de alguma árvore, de algum participante. Porém, há também fotografias mais criativas, nas quais percebemos uma apropriação da linguagem fotográfica para criar. São fotos do pôr do sol, em contraluz, de uma árvore que gera o efeito de linha, conduzindo o nosso olhar ao longo da foto e o estacionamento em plano geral, ressaltando um pinheiro que conduz o olhar do(a) observador(a) para o amplo céu azulado.

As referências fotográficas oferecidas a essa participante lhe possibilitaram o pensar sobre o fazer fotográfico – atividade que desde os seus primórdios esteve cercada com o mito da objetividade extraído da questão de ser uma imagem técnica – como um processo criativo e artístico, para além da aparente facilidade do *click*. No entanto, ainda persistiu em suas fotos o uso mais comum e automático, o que nos faz pensar que é necessário que a Universidade como, ambiente de formação de professores, deve também disponibilizar referências de arte, não só fotográficas, já que esta provoca a nos pensar no mundo e nos sensibiliza a criar.

Inês foi a participante que me mandou menos fotografias. Não sei exatamente quantas fotos ela produziu, no entanto, ela enviou apenas seis. Ao nosso ver, o exercício de autoria está ligado também a essa suspensão da necessidade de fotografar tudo e, às vezes, até mesmo de forma aleatória. Em todas as fotografias de Inês, é possível perceber um manejo criativo, pois elas fogem do puro registro, na lógica do olho humano. Nessas fotos, notamos aquilo que chamamos na fotografia de “olhar fotográfico”, em que se experimenta a variação de ângulos, posicionamentos, planos, etc., para criar a partir do real, ou melhor, para possibilitar outras maneiras de visualizar o real. Além disso, Inês também editou uma fotografia, colocando-a em preto e branco, o que produz um efeito de sentido interessante, pois o preto e branco realça o corredor vazio da Universidade no momento entre os turnos. Mais um ponto que sugere seu



envolvimento criativo com a fotografia. Assim, suas fotos dão indícios de uma experiência de produção, uma vez que suspendem o automatismo da ação e configuram o olhar para ver o real de uma maneira não saturada pelo acúmulo de imagens a que estamos expostos.

A partir dos relatos e das fotografias produzidas por essas participantes, compreendemos que a produção fotográfica acionou maneiras de pensar a Universidade que podem auxiliar no exercício da docência. Assim, quando essa atividade se torna uma experiência - no sentido de um acontecimento que suspende o automatismo da ação e é elaborado narrativamente - exige a inventividade, autoria e autonomia, características que podem ser estimuladas pela exposição à arte. Essas características foram notadas ainda de forma tímida, talvez pelo tempo curto de desenvolvimento dos GEs. No entanto, ficam os rastros das possibilidades que a fotografia nos apresenta para pensar a nossa própria existência entrelaçada com o outro.

Em todos os discursos a respeito desse desejo de seguir os exemplos de fotos apresentadas, é possível perceber, pela própria frustração dos(as) participantes, que enquanto experiência, a formação é irrepetível e, portanto, não pode ser replicada. Isso nos ajuda a pensar o quanto é falida uma concepção de formação baseada em alcançar metas previamente estabelecidas. Sá (2010) lembra acertadamente que essa formação, aludindo à cópia e modelo, é prevacente nas formulações e concepções pedagógicas tradicionais. No entanto, em Gadamer, radicalmente, a formação não pode ser meta, pois “designa mais o resultado desse processo de devir do que o próprio processo” (Gadamer, 1999, p. 50). Como nos dirá Oliveira (2006, p. 35), “se não há uma finalidade na formação, é porque a sua finalidade é seu próprio processo”. A formação, vista por essa lógica, é o resultado de um processo de devir, que “nasce do processo interno de constituição e de formação e, por isso, permanece em constante evolução e aperfeiçoamento” (Oliveira, 2006, p. 50).

Logo, a formação nunca se esgota, não alcança metas ou fins, mas é contínua, inacabada, incompleta e provisória. Na concepção gadameriana, a formação não deve ser colocada a serviço de uma finalidade técnica. Deve, no entanto, superar o mero cultivo de aptidões pré-existentes, pois não é um meio para o fim, já que “na formação, ao contrário, no que e através do que alguém será instruído, pode também ser inteiramente assimilado” (Gadamer, 1999, p. 50). Por isso, tudo que ela assimila, nela desabrocha, nos dirá Gadamer. Na formação, nada desaparece, tudo é preservado.

A experiência de fotografar o campus traz nuances desse espaço que comumente não são observadas. Ao que parece, a linguagem fotográfica consegue, no gesto de interrupção e “congelamento” de uma fatia do espaço-tempo, trazer à tona aquilo que está escondido pelo



fluxo caótico e pelas muitas atividades do cotidiano. Ao fazer isso, é possível perceber o Campus e tudo que ele significa para cada participante de forma originária no puro mostrar-se do “ser”, através da representação. Seria, portanto, o desafio a ser encarado: qual o lugar da fotografia enquanto arte frente a uma sociedade hiperestimulada a devorar imagens e consumir informações? Superar essa questão deve ser o interesse primeiro para compreender a sua participação em processos formativos. Esse demorar-se com a obra não deve se tornar monótono (Gadamer, 1985), pois ao demorar-se está em jogo uma conversação autêntica na qual “os dialogantes são menos os que dirigem do que os que são dirigidos” (Gadamer, 1999, p. 559).

Num contexto em que a nossa sociabilidade está profundamente afetada pelo desejo contemporâneo de “acompanhar o acontecimento, a velocidade, a transformação” (Vogt, 2011), ou mesmo como nos diz Larrosa³ (2002, p. 23), em que tudo “o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa”, a fotografia nos oferece uma postura tão rechaçada atualmente que é: parar.

A experiência se efetiva na estranheza de reconhecer o velho, a cantina, a sala de aula, o pórtico, por exemplo, sob um novo ponto de vista. Apesar de a experiência supor que algo externo a nós, vem ao nosso encontro, o lugar da experiência sou eu, ela acontece “em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade” (Larrosa, 2011, p. 6).

Isso porque a fotografia opera um corte no fluxo contínuo do tempo e assim “interrompe” a vida. Transforma o ordinário em extraordinário; nesse tempo de suspensão efetuado pela fotografia, é possível refletir e pensar no nosso mundo a partir de um ponto de vista privilegiado, algo como congelar o tempo para pensar sobre ele mesmo. Assim, a sua potência enquanto experiência formativa remete à sua capacidade de “parar” o instante, interromper o fluxo contínuo do tempo, ainda que só perceptivamente.

É precisamente a falta de tempo que tem tornado cada vez mais rara a ocorrência de uma *experiênciaformação*. Larrosa (2002) assevera que, na contemporaneidade, somos hiperestimulados a consumir informações, coisas, sensações, com uma velocidade frenética e com uma obsessão pela novidade. Assim, “ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (Larrosa, 2002, p.

³ Apesar de compreender que Gadamer e Larrosa partem de pressupostos conceituais diferentes, trazemos esse último autor para compor a discussão, haja vista suas considerações sobre experiência promoverem um diálogo produtivo com as hermenêuticas filosóficas.



23). Essa configuração da nossa sociabilidade então provoca a falta de silêncio, inimiga mortal da experiência (Larrosa, 2002), aqui incluída a experiência com a arte.

A *experiênciaformação*, então, é uma “viagem interior”, marcada por autodescobrimento, autodeterminação e autorrealização, no qual há a transitoriedade da experiência, a elaboração da sua própria construção pelo sujeito e os perigos provocados pelo embate entre o ser e o vir a ser. A *experiênciaformação* apresenta um paradoxo fundamental, uma luta inadiável, pois para chegar ao que se é deve-se combater o que já se é (Oliveira, 2006; Zen; Carvalho; Sá, 2018).

Não obstante, essa jornada de autodescobrimento não procura, como numa busca frenética, chegar a uma essência, pois trata-se de “sujeito sem identidade real nem ideal” (Zen; Carvalho; Sá, 2018). Isto posto, descobrir-se é menos conhecer melhor quem nós somos e mais criar/inventar as nossas próprias singularidades. Portanto, chegar a ser o que se é, é criar/inventar a si mesmo no encontro com o mundo e com o Outro. À vista disso, nós somos os(as) autores(as) da nossa *experiênciaformação*, porém, é bom lembrar, que esse sujeito no centro do processo experiencial e que se cria/inventa não é, de modo algum, um sujeito soberano, que sabe exatamente para onde está conduzindo a sua vida (Oliveira, 2006).

Resultados da pesquisa

A partir dos relatos dos(as) participantes, foi possível compreender que a fotografia em sala de aula pode em muito contribuir para uma *experiênciaformação*, a partir do diálogo, considerando que a obra fotográfica é um “tu”, e não apenas um objeto meramente estético (Gadamer, 1999), que nos interpela e traz questões que podem afetar o nosso horizonte de mundo, ampliando-o, a partir do choque. Porém, para que isso aconteça, precisamos desenvolver a capacidade de ouvir esse outro do diálogo e não o abafar com nossos argumentos (Gadamer, 1999).

O diálogo entre fotografia e intérprete, para se tornar uma experiência hermenêutica e, portanto, transformativa do nosso horizonte de mundo, deve seguir a estrutura de uma conversação na qual se busca ouvir o outro a partir dele mesmo. Numa conversação autêntica com a fotografia, há o deslocamento do(a) intérprete em relação à obra e da obra em relação ao(à) intérprete, num movimento de vai e vem próprio do jogo, não como submissão ou empatia, mas algo como ganhar um horizonte, que é, precisamente, “aprender a ver mais além do próximo e do muito próximo, não para apartá-lo da vista, senão que precisamente para vê-lo melhor” (Gadamer, 1999, p. 456).



Nessa conversação entre intérprete e obra fotográfica, está em processo um encontro de horizontes distintos que, no diálogo, promove uma fusão de horizontes que põe em questão a situação hermenêutica do(a) intérprete. Portanto, no diálogo entre intérprete e foto, não se busca a obliteração nem do “eu” nem do “outro”, “mas significa sempre uma ascensão a uma universalidade superior, que rebaixa tanto a particularidade própria como a do outro” (Gadamer, 1999, p. 456). Isso é precisamente ganhar um horizonte, ampliando as referências que ajudam o(a) intérprete a compreender a si mesmo e ao mundo, a partir de um ponto de vista mais atualizado.

Defendemos, então, que a fotografia deve ser inserida no currículo a partir da criação de condições de possibilidade para experiências estéticas, visando atualizar os preconceitos do(a) intérprete, a partir de uma conversação autêntica. Isso porque numa conversação com uma obra fotográfica há uma relação viva entre obra e intérprete, pois “os dialogantes são menos os que dirigem do que os que são dirigidos” (Gadamer, 1999, p. 559).

A partir do ponto de vista da experiência (Larrosa, 2002; 2011; Gadamer, 1999), a fotografia pode aparecer na sala de aula como uma ferramenta potente para uma autoformação e heteroformação, isto é, formação de si com o outro. Isso significa dizer que defendemos a inserção da fotografia no currículo escolar não apenas em uma disciplina específica, mas de forma multidisciplinar. Antes, compreendemos que a fotografia, a partir da concepção da estética pelo viés da hermenêutica (Gadamer, 1999), nos ajuda a pensar uma *experiênciaformação*, entendendo que ela acontece no âmbito do sujeito, “como ontogênese, ou seja, como caminhada do Ser para seu aperfeiçoamento infundável” (Macedo, 2012, p. 68).

A partir das pistas observadas na sociabilidade contemporânea, inclusive potencializadas pela imagem fotográfica, é preciso problematizar a inserção da fotografia nos processos formativos, sejam eles do ensino básico ou superior: a formação em espaços formais de educação tem atuado para reforçar lógicas automatizadas no trato com a recepção e produção fotográfica ou para criar outras possibilidades de fruição a partir do diálogo hermenêutico? Assim, defendemos uma *experiênciaformação* de professores(as) a partir da experiência fotográfica de produção e recepção que contribua para existencialidades e singularidades sensíveis ao diálogo e a própria ampliação de horizontes de mundo.

A *experiênciaformação*, considerando a história de vida dos sujeitos e as interpelações de cada contexto, sinaliza para nossa condição de ser-no-mundo (Gadamer, 1999), ao mesmo tempo, como produto e resposta das interpelações da tradição. Isso significa que de alguma forma aquilo que nos acontece aparece como elemento no processo formativo. Por exemplo, os(as) participantes dessa pesquisa são professores em formação num contexto de pandemia.



Alguns deles vivenciaram mais a Universidade de modo remoto que presencial, portanto, essa condição vai refletir na docência desses participantes.

Considerações finais

Nesta pesquisa, a fotografia é pensada para além da sua dimensão utilitária, propondo a superação de um uso “automatizado” por uma experiência capaz de transformar aquele que a experimenta., portanto, a experiência com a arte é tida como uma experiência hermenêutica de autocompreensão mais do que propriamente estética, o que incluiria uma dimensão puramente subjetiva e de gozo.

Nisso consiste a potência pedagógica da arte, pois, enquanto experiência hermenêutica, a fotografia é tomada como uma experiência privilegiada de declaração de verdade. Experiência de verdade porque nos fala algo de modo particular, exatamente por colocar em questão a historicidade da nossa compreensão. E, quando levamos um diálogo autêntico com a fotografia, não há como sairmos os mesmos dessa experiência.

A fotografia, graças à sua popularização e polissemia, atende a usos diversos, os quais, por vezes, ocultam sua dimensão enquanto obra de arte. Nesse sentido, ao propor o seu uso em processos formativos, a defesa que fazemos é que ela seja pensada do ponto de vista da experiência (Gadamer, 1999; Larrosa, 2002, 2011). Para tanto, torna-se necessário utilizá-la em um cenário no qual existam condições de possibilidade para que ela emergja em seu jogo, no qual interpela o intérprete a partir de um horizonte histórico.

A experiência com a fotografia em sua dimensão de produção e recepção é, portanto, uma experiência formativa, uma vez que nos permite estabelecer outra relação com o mundo e conosco. Na dimensão de produção, torna-se uma experiência formativa, pois nos permite suspender o automatismo da ação em prol de um “parar” para ver, ver devagar, se atentar aos detalhes, deixar vir ao encontro esse outro que é o mundo em seu jogo, isto é, em seu próprio apresentar-se. Na dimensão de recepção, torna-se uma experiência formativa, pois, ao representar o real, a fotografia opera um corte em seus usos habituais, permitindo-nos vê-lo em seu puro manifestar, na sua essência mesma. A partir disso, em vez de nos levar para um terreno ficcional, a fotografia nos devolve imediatamente ao real, de onde podemos construir/inventar a nós mesmos. Portanto, a experiência com a fotografia pode participar da formação inicial de professores(as) no sentido de contribuir para a construção do próprio ser em seu movimento de acontecimento.



Assim, a experiência com a arte é um acontecer originário inserido na história. Isso nos diz a respeito de qual é o lugar da fotografia nas práticas formativas. Certamente, a formação com a experiência fotográfica em sua dimensão de produção e recepção supõe uma pedagogia outra, isto é, uma *experiênciaformação*, pois, por sua polissemia e subversividade, nos coloca em contato com outras formas de aprender e se autocriar.

Referências

ALMEIDA, Ronivaldo da Silva; MACEDO, Carolina Ruiz de. Uma ópera de pássaros: voos ficcionais da fotografia. *In*: JESUS, Rosane Meire Vieira de; SILVA, Zuleida Paiva da; MESSIAS, Franciele Reis (Orgs.). **Viradas FEL: as viradas nas pesquisas em educação no grupo de pesquisa formação, experiência e linguagens - FEL**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2022, p. 221-247

BARROS, Alerrandra. População estimada do país chega a 213,3 milhões de habitantes em 2021. **Agência IBGE**, 2021. Disponível: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31458-populacao-estimada-do-pais-chega-a-213-3-milhoes-de-habitantes-em-2021#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20habitantes%20no,hoje%20\(27\)%20pelo%20IBGE](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31458-populacao-estimada-do-pais-chega-a-213-3-milhoes-de-habitantes-em-2021#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20habitantes%20no,hoje%20(27)%20pelo%20IBGE)>. Acesso em 31 de out. 2023.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. trad. Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAZIN, André. “A ontologia da imagem fotográfica”. *In*: BAZIN, André. **O cinema**. Ensaios. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1991, p. 19-26.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 3ª ed., 1987. p. 165-196.

BRAGA, Vitor José. **Capture, compartilhe e interaja: Um estudo sobre as condições materiais e as performances sociais observadas em um aplicativo de produção e compartilhamento de imagens**. 2015. 351 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura Contemporâneas), Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BRUNO, Fernanda. Quem está olhando? Variações do público e do privado em weblogs, fotologs e reality shows. **Contemporanea**, v. 3, n. 2, p. 53-70, 2005.

FGV. **Uso de TI no Brasil: País tem mais de dois dispositivos digitais por habitante, revela pesquisa**. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/uso-ti-brasil-pais-tem-mais-dois-dispositivos-digitais-habitante-revela-pesquisa>. Acesso em: 30 de out. 2023.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.



FONTCUBERTA, Joan. Por um manifesto pós-fotográfico. **Studium**, Campinas, SP, n. 36, p. 118–130, 2014. DOI: 10.20396/studium.v0i36.12540. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/studium/article/view/12540>>. Acesso em: 27 maio. 2024.

FONSECA, Camila Heveline Santos da. **Cultura Visual e Compreensão Crítica: construções de sentidos na interação do educando com as hiperimagens**. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), UNEB Campus IV, Jacobina, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. **A atualidade do belo: a arte como jogo símbolo e festa**. Edições Tempo Brasileiro, 1985.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: Traços de uma hermenêutica filosófica**. 3ªed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

JESUS, Rosane Meire Vieira. **Comunicação da experiência fílmica e experiência pedagógica da comunicação**. 2012. 171 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2012.

JESUS, Rosane; OLIVEIRA, Iris. Grupo de experiência e arte. *In*: MACEDO, Elizabeth; THOMÉ, Cláudia (Orgs.). **Currículo e diferença: afetações em movimento**. Curitiba: CRV, 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

LEITE, Amanda Mauricio Pereira. **Fotografia para ver e pensar**. 2016. 343f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 8, 2012.

MIRANDA, Luciana Lobo. A cultura da imagem e uma nova produção subjetiva. **Psicologia Clínica**, v. 19, p. 25-39, 2007.

OLIVEIRA, Marcelo Matos. **Os comungos e A comungos: a odisseia formativa de um grupo**. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006.

PALMER, Richard. **Hermenêutica**. Lisboa: Edições 70, 1969.

PONTES, Clara Machado. A experiência hermenêutica da arte em Gadamer. **PERI**, v.6, n. 1, p. 63-76, 2014.

RECUERO, Carlos Leonardo; REBS, Rebeca. As significações da produção da fotografia em sites de redes sociais. **RuMoRes**, v. 7, n. 13, p. 156-175, 2013.



SÁ, Maria Roseli Gomes Brito. **Hermenêutica de um currículo**: o curso de Pedagogia da UFBA. 2004. 248 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito. Currículo e formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. *In*: SÁ, Maria Roseli Gomes Brito; FARTES, Vera Lúcia Bueno (orgs.). **Currículo, formação e saberes profissionais**: a (re)valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 37-61.

SANTOS, Daiane Silva. **Re-tornando-se**: uma narrativa do a-com-tecer cinema na escola. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2016.

SIBILIA, Paula. A construção de si como um personagem real: autenticidade intimista e declínio da ficção na cultura contemporânea. **Revista ECO-Pós**, v. 15, n. 3, p. 22-46, 2012.

SILVA JÚNIOR, Almir Ferreira. **Estética e hermenêutica**: a arte como declaração de verdade em Gadamer. 2005. 206 f. Tese (Doutorado em Filosofia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. Editora Companhia das Letras, 2004.

TOKARNIA, Mariana. Celular é o principal meio de acesso à internet no país. **Agência Brasil**, 2020. Disponível: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/celular-e-o-principal-meio-de-acesso-internet-no-pais>. Acesso em 31 de out. 2023.

VOGT, Carlos. Tecnologia e contemporaneidade. **ComCiência**, n. 131, 2011.

ZEN, Giovana Cristina; CARVALHO, Maria Inez da Silva de Souza; SÁ, Maria Roseli Gomes Brito. **Reflexões sobre as relações entre formação e experiência**. Universidade do Estado de Mato Grosso, Unemat Editora, 2018.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Ronivaldo da Silva de Almeida. Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4292997180287161>

Rosane Meire Vieira de Jesus. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente da Universidade do Estado da Bahia. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9138224259297331>

Como citar

ALMEIDA, Ronivaldo da Silva de; JESUS, Rosane Meire Vieira de. *EXPERIÊNCIAFORMAÇÃO*: a fotografia na formação inicial de professores. **Revista Espaço do Currículo**, v. 17, n. 2, e68496, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i2.68496

