UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

LETÍCIA NICOLAU SILVA

FRANCA
2025

LETÍCIA NICOLAU SILVA

SERVIÇO SOCIAL: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E FOTOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais como pré-requisito para defesa da Dissertação de Mestrado. Orientador: Prof. O Dr. Gustavo José de Toledo Pedroso. Linha de pesquisa: Trabalho, Capitalismo e Processos Sociais.

FRANCA
2025

FICHA CATALOGRÁFICA:

S586s

Silva, Leticia Nicolau

Serviço Social: : diálogos entre educação popular e fotografia. / Leticia Nicolau Silva. -- Franca, 2025

117 p. : fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca

Orientadora: Gustavo José de Toledo Pedroso

1. Educação Popular. 2. Fotografia. 3. Serviço Social. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO:

SERVIÇO SOCIAL: DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E FOTOGRAFIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais como pré-requisito para defesa da Dissertação de Mestrado.

Data de defesa: 04/06/2025

_____

Prof. Dr. Gustavo de Toledo Pedroso (Orientador (a) – Participação Virtual)
Unesp – Faculdade de Ciência Humanas e Sociais – Campus de Franca

_____

Prof.ª Dr.(a). Adriana Giaqueto Jacinto (Participação Virtual)
Unesp – Faculdade de Ciência Humanas e Sociais – Campus de Franca.

_____

Prof.ª Dr.(a). Rita de Cassia Lopes Oliveira Mendes (Participação Virtual)
UFTM- Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

_____

AGRADECIMENTOS:

Agradeço, aqueles que me amaram e que me apoiaram primeiro, minha querida mãe Raquel Pires Nicolau Rocha Silva e meu amado pai Wedmey da Rocha Silva. Obrigada por tanto.

Agradeço da forma mais feliz e bonita às minhas irmãs: Lara Nicolau Silva e Larissa Nicolau Silva. Obrigada pelo companheirismo.

Agradeço ao meu avô José Maria e minha tia Marta Elisa Nicolau pelo apoio incodicional.

Agradeço aqueles que aqui sempre tiveram: Barbara Moreira, Izabele Farias, Jessica Portela, Bruna Caetano, Bento Lirian, Beatriz Lopes, Bruna Alexandra e Gabriel Henrique, vocês estiveram por mim, obrigada.

Agradeço às amizades construídas no decorrer da pós-graduação, especialmente ao meu grande amigo Bruno César e sua querida família que me acolheu e me deram amparo e apoio no município de Franca. A eles sou profundamente grata.

Agradeço, à professora Dra Rita Lopes de Cassia Mendes, que esteve comigo desde o início desta pesquisa ainda na graduação. Sou profundamente grata pela amizade que construímos.

Agradeço ao meu orientador Gustavo José de Toledo Pedroso, por ter me ensinado tanto, não apenas em relação a pós graduação, mas também em relação a vida. Obrigada pela construção que tivemos.

Por último, cabe apontar que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - n° 88887.687430/2022-00

RESUMO:

Este texto procura rever e também apresentar, aproximações em torno da educação popular, fotografia e Serviço Social, buscando descrever algumas das possibilidades que essa perspectiva de educação e a fotografia traz, e que em determinada medida, contribui com a efetivação do exercício profissional do Serviço Social brasileiro. Para isso, ele recorre a um material bibliográfico que permite apontar alguns aspectos desta aproximação, e se concentra em três debates importantes. O primeiro debate, ocorre através de aproximações em torno da educação popular, suas dimensões teóricas, filosóficas e metodológicas. O segundo discute sobre o universo da fotografia. Por último, o trabalho percorre de forma sucinta o surgimento e as fases do desenvolvimento do serviço social, seu código de ética, a relação entre educação popular e fotografia. Para além, o texto, ainda aponta aproximações que decorrem da relação, educação popular e Serviço Social, quanto a sua possibilidade de contribuir com a efetivação dos princípios do código de ética dessa profissão. Tal aproximação, será realizada a partir de materiais já produzidos, como: pesquisas, artigos, anais de eventos, relatos de experiências, entre outros que permitiram descrever, em determinada medida, tal relação.

PALAVRAS CHAVES: SERVIÇO SOCIAL; EDUCAÇÃO POPULAR; FOTOGRAFIA; FORMAÇÃO CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA

ABSTRACT:

This text seeks to review and also present approaches around popular education, photography and Social Service, seeking to describe some of the possibilities that this perspective of education and photography brings, and that to a certain extent, contributes to the implementation of the principles provided for in the code of ethics of Brazilian Social Service. To this end, it uses bibliographic material that allows pointing out some aspects of this approach, and focuses on three important debates. The first debate occurs through approaches around popular education, its theoretical, philosophical and methodological dimensions. The second discusses the universe of photography. Finally, the work briefly covers the emergence and phases of development of social service and the code of ethics, popular education and photography. In addition, the text also points out approaches that arise from the relationship between popular education and Social Service, regarding their possibility of contributing to the implementation of the principles of the code of ethics of this profession. This approach will be carried out based on materials already produced, such as: research, articles, event annals, experience reports, among others that have allowed us to describe, to a certain extent, this relationship.
KEYWORDS: SOCIAL WORK; POPULAR EDUCATION; PHOTOGRAPHY; CRITICAL-EMANCIPATORY TRAINING

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Discurso de Paulo Freire no SESI em Recife (1950) 19
Fotografia 2 – Experiência de alfabetização em Angicos (1963) ..... .21
Fotografia 3 – Educando com a filha no colo (1963) 25
Fotografia 4 – Paulo Freire na Harvard University (1969) 28
Fotografia 5 – Chegada de Paulo Freire na Guiné Bissau (1975) 29
Fotografia 6 – Experiência de alfabetização em Angicos: Antônio Ferreira (1963) 44
Fotografia 7 – Paulo Freire em Angicos, 30 Anos depois (1993) 44
Fotografia 8 – Point de Vue du Gras (1827) 49
Fotografia 9 – Migrant Mother, Nipomo, California (1936) 61
Fotografia 10 – Procissão de Morte - Cachoeira (1989) 63
Fotografia 11 – Meninas rendendeiras (Sem data) 63
Fotografia 12 – Xamã yanomami no Pico da Neblina (2014) 64
Fotografia 13 – Soldado Caído (1936) 67
Fotografia 14 – O Terminal (1893) 69
Fotografia 15 – New Haven fish wives (1843-7) 72
Fotografia 16 – Ferns, cyanotype by Anna Atkins (1840) 74
Fotografia 17 – Lua de John Draper (1840) 75
Fotografia 18 – Esquina da rue de Seine com a rue de l'Échaudé 83
Fotografia 19 – Funcionário tenta expulsar Kathrine Switzer (1967) 87
Fotografia 20 – Antiga Escola de Serviço Social de Manaus (1940) 89
Fotografia 21 – I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (1974) 93
Fotografia 22 – Estação férrea e museu dos fósseis 102
Fotografia 23 – Que todos vejam: abrigos improvisados 104

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – O círculo da cultura (1963) 23

Figura 2 – Slides da experiência de formação em Brasília (1962) 24

SUMÁRIO:

1.INTRODUÇÃO:
1.2 JUSTIFICATIVA:
1.2.3 METODOLOGIA:

2. CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO POPULAR:
2.1 Educação Popular: prévias aproximações:
2.2 Cristalização da educação popular no Brasil e seus componentes constitutivos:
2.2.1 Sumárias aproximações em torno da vida e da obra do educador brasileiro Paulo Freire: a alfabetização de Adultos, o Método Paulo Freire e a educação popular:
2.3 Educação Popular: concepções pedagógicas e metodológicas:
2.3.1 Educação popular e cultura:
2.4 Educação popular e Arte:
2.4.1 Aproximações entre a educação popular e o Teatro:
2.4.2 Aproximações entre a educação popular e a Música:
2.4.3 Considerações iniciais em torno da educação popular e a fotografia:

3.CAPÍTULO II: FOTOGRAFIA:
3.1 Fotografia: uma forma de escrita através da luz.
3.2 Sumárias aproximações em torno da história da fotografia:
3.2.1 Do analógico ao digital: desenvolvimento e popularização do suporte fotográfico.
3.2.2 Era digital e a fotografia:
3.3 Fotografia: breves apontamentos em torno de suas distintas funções e usos:
3.3.1 Fotografia como linguagem:
3.3.2 Fotografia documental:
3.3.3 Fotojornalismo:
3.3.4 Fotografia e arte - concisas aproximações:
3.3.5 Fotografia e ciência:
3.4 Aproximações entre fotografia e educação.
3.5 Considerações entre fotografia e educação popular.
3.6 Interfaces entre Fotografia e Práticas Profissionais:
3.6.1 Fotografia e Arquitetura:
3.6.2 Fotografia e Medicina:
3.6.3 Fotografia, educação popular e Serviço social:

4. CAPÍTULO III: SERVIÇO SOCIAL:
4.1 Prévias aproximações entre Serviço Social e Fotografia:
4.2 Revisar histórico do Serviço Social:
4.3 Serviço Social, educação popular e fotografia: interfaces para uma Prática Emancipadora:
4.3.1 Compromisso com a emancipação humana e com a construção de uma nova ordem societária sem dominação e exploração de classe:
4.3.2. Fotografia e Educação Popular como Práticas de Resistência: A Defesa dos Direitos Humanos e o Compromisso Ético com a Justiça Social no Serviço Social:
4.3.3 Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o seu caráter público e universal

5. CONCLUSÃO:

6. REFERÊNCIA:

1.INTRODUÇÃO:

Desde sua gênese, o exercício profissional dos/as assistentes sociais, é confrontado por inúmeros desafios. No presente, essa atuação encara uma realidade que, para muitos, pode ser considerada um estado de barbárie. Por vezes, esse estado solicita dessa profissão um fortalecimento para o seu enfrentamento. Assim sendo, retomar as bases e buscar formas para superar essa realidade, se faz necessário. Dessa maneira, o texto propõe rever e apresentar aproximações em torno do código de ética dos/as assistentes sociais, da educação popular e a fotografia. Procurando descrever como a última pode auxiliar na atuação profissional, a partir da efetivação dos princípios éticos, e assim, contribuir com o enfrentamento dessa realidade.

Um conceito que carrega em si uma gamas de sentidos é a barbárie. Sem entrarmos nos debates tradicionais ou atuais a respeito do emprego deste termo, basta-nos aqui indicar algumas características que permitem que o empreguemos no contexto vigente. Aspectos desse panorama, podem ser encontrados: na racionalidade exacerbada de mercado vista atualmente; nos ataques recorrentes à democracia e a perspectiva de direitos, no uso da violência, entre outros traços que a compõem e que são criticados e combatidos pelo Serviço Social.

Profissão comprometida com a classe trabalhadora, o Serviço Social brasileiro teve em sua constituição inúmeros processos. Entre eles está o desenvolvimento de seu código de ética, que conta com onze princípios, e disserta em torno da prática profissional. A liberdade e a democracia são princípios éticos e políticos centrais. Para além disso, ele conta com a defesa da diversidade, com a consolidação da cidadania, com equidade e justiça social, com os direitos humanos, com seu exercício sem discriminar e sem ser discriminado, perpassa também a qualidade dos serviços prestados e o aprimoramento intelectual constante dos profissionais, entre outros, que orientam o exercício profissional dos/das assistentes sociais.

Tendo sua formação, o caráter generalista, o serviço social brasileriro conta com incontáveis áreas de atuação e se conecta com perspectivas teóricas filosóficas que se aproximam da sua. Exemplo que ilustra esta conexão é facilmente visualizada na relação entre o Serviço Social e a educação popular. Esta concepção de educação pauta-se nos interesses da

classe trabalhadora, e é construída através da perspectiva de coletividade, valorização e respeito aos saberes dos trabalhadores, entre outros pontos que a em determinada medida aproximam-se da perspectiva crítica do serviço social brasileiro.

A educação popular se constitui como uma prática educativa comprometida com os processos de resistência, luta e transformação social, tendo como horizonte a emancipação humana. Esse método de ensino, parte da realidade (leitura do mundo), da observação participante, dos contextos vividos pelos sujeitos e pelos setores populares. Como aponta a sabedoria popular, "antes de caminhar na direção que se deseja, é preciso reconhecer o lugar em que se está". Sob esse prisma de pensar os sujeitos e seus territórios, é possível reconhecer a fotografia como um instrumento potente, capaz de captar, revelar, sobretudo provocar reflexões e novas formas de leitura sobre a realidade social.

1.2 JUSTIFICATIVA:

Refletir sobre esta pesquisa implica, primeiramente, revisitar a trajetória histórica que a constitui, assim como o processo de desenvolvimento e de ampliação da minha consciência teórica enquanto pesquisadora. Este trabalho tem origem na minha experiência de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ocasião em que se consolidou minha aproximação com a fotografia, ainda na graduação, por meio do Programa de Educação Tutorial (PET) e das vivências proporcionadas pelos estágios acadêmicos.

O Programa de Educação Tutorial — PET Conexões de Saberes: Serviço Social e Licenciaturas — exerceu influência significativa na construção deste percurso investigativo por dois motivos fundamentais. O primeiro diz respeito à contribuição formativa, que proporcionou uma visão ampliada e crítica da realidade social a partir de uma perspectiva freiriana. O segundo refere-se à influência da tutora Rita de Cássia Lopes, assistente social que, em sua prática profissional, incorpora a fotografia como instrumento metodológico e interventivo, o que se constituiu como uma importante referência para a consolidação deste objeto de pesquisa.

Uma experiência marcante, vivida no estágio supervisionado, foi particularmente determinante para a consolidação deste objeto de pesquisa. Na ocasião, juntamente com outra discente e com a supervisora de estágio, acompanhei um grupo de mulheres moradoras de um bairro marcado pela desproteção social do município de Uberaba. O espaço onde os encontros desse grupo ocorriam era desprovido de infraestrutura básica, sem acesso à água encanada e energia elétrica. Apesar disso, era notável o desejo coletivo daquelas mulheres em participar ativamente do grupo, buscando, de forma autônoma e solidária, estratégias para a transformação do território.

Durante uma das atividades, chamou-me atenção a utilização, por parte da supervisora, de uma cartolina preenchida com recortes de fotografias retiradas de revistas. O exercício proposto consistia em que as mulheres escolhessem figuras que representassem suas vivências, identidades e cotidianos. Tal recurso revelou-se extremamente potente, mobilizando reflexões, memórias e afetos que, possivelmente, não emergiram por meio de recursos exclusivamente verbais. Essa experiência foi determinante para que eu percebesse a potência das imagens e, em especial, da fotografia como instrumento metodológico, pedagógico e de mobilização social.

A partir dessa vivência, fortaleceu-se em mim o interesse em compreender, de maneira mais aprofundada, as possibilidades de utilização da fotografia no âmbito do Serviço Social, tanto como recurso de intervenção, quanto como ferramenta de formação da educação popular e construção de narrativas críticas sobre a realidade social. Portanto, essa experiência pessoal e formativa não apenas fundamenta, como também justifica a escolha metodológica e o desenvolvimento deste estudo.

1.2.3 METODOLOGIA:

Do ponto de vista teórico-metodológico, esta pesquisa está ancorada no materialismo histórico dialético, que permite compreender a realidade social em sua totalidade. Cabe apontar que este método crítico não se dá de maneira casual, mas encontra respaldo na tradição teórico-metodológica do Serviço Social brasileiro.

Ademais, tal método dialoga, sobretudo, com a obra de autores como Paulo Freire, Adriano Nogueira, José Paulo Netto, Maria Lúcia Martinelli, entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, sustentada por análise crítica de obras que tratam dos temas em questão. Por último, o presente trabalho propõe estudar e refletir sobre os diálogos entre Serviço Social, Educação Popular e fotografia resgatando aspectos históricos desses três campos de conhecimento, suas trajetórias ao longo do tempo e seu compromisso com a transformação social. Assim, o presente trabalho contará com três capítulos

O primeiro capítulo, intitulado "**Educação Popular**", aponta os conceitos e discussões acerca da educação popular. Entre tais discussões, destaca-se seu processo de cristalização no Brasil, aproximações em torno da vida e da obra do educador brasileiro Paulo Freire, suas concepções pedagógicas e metodológicas. Ademais, o capítulo propõe estudar a relação entre essa concepção de educação e o conceito de cultura e arte, pontuando algumas expressões artísticas como o teatro, a música e a fotografia.

O segundo capítulo, intitulado **"Fotografia"** disserta sobre a história da fotografia, seu desenvolvimento ao longo do tempo, examinando, mesmo que brevemente, os distintos usos e funções das fotografias. Entre tais usos destacam-se a fotografia documental, a fotografia como

arte e ciência. Ademais, tal capítulo busca desenvolver concisas aproximações entre o uso da fotografia na educação, inclusive na prática pedagógica freireana - Educação Popular.

O terceiro e último capítulo, intitulado "**Serviço Social**" aborda inicialmente algumas aproximações em torno do Serviço social e a fotografia. Posteriormente, ele propõe um revistar histórico desta categoria, em especial os processos que amparam a abordagem crítica dessa profissão. Na sequência, tal capítulo tece reflexões sobre a profissão e a perspectiva pedagógica freireana - educação popular. Por último, ele propõe diálogo entre o serviço social, a educação popular e a fotografia.

Por fim, é necessário destacar que este trabalho tem como objetivo promover uma aproximação entre as três áreas do conhecimento aqui abordadas, sem, contudo, a pretensão de esgotá-las ou aprofundá-las em sua totalidade. Considera-se, portanto, a necessidade de partir das determinações concretas, dado que ainda são limitadas as produções que articulam tais temáticas. Assim como esta investigação teve início no Trabalho de Conclusão de Curso, há a intenção de dar continuidade e aprofundamento na etapa do doutorado, sobretudo no que se refere às suas interfaces e pontos de contato. Neste momento, a intenção concentra-se no estudo e na compreensão de cada uma das temáticas separadamente e suas possíveis aproximações, de modo a vibilizar, em pesquisas futuras, o aprofundamento das articulações entre elas.

2. CAPÍTULO I:
EDUCAÇÃO POPULAR:

"É
A gente quer carinho e atenção,
A gente quer calor no coração,
A gente quer suar, mas de prazer,
A gente quer é ter muita saúde
A gente quer viver a liberdade,
A gente quer viver felicidade,[...]"
Gonzaguinha, Música: É, 1988

2.1 Educação Popular: primeiras aproximações:

A educação popular é uma concepção de educação que ganhou e ganha espaço no Brasil e na América Latina, em parte, devido à história desta região, marcada pela exploração social, pelas exclusões e subordinações impostas pelo colonialismo e capitalismo (PALUDO, 2015). Assim, a busca por justiça social, pela afirmação de um povo (como diz, Gonzaguinha, "a gente quer viver pleno direito, a gente quer viver todo respeito a gente quer viver uma nação"), fez da sociedade brasileira e latino-americana da década de 1960 do século XX um laboratório onde se forjou aquilo que ficou conhecido como "Educação Popular" (SOARES, 2006). Essa concepção de educação, assim como a música de Gonzaguinha "É" de 1988, podem ser vistas como um grito pela dignidade do povo brasiliero, pois elas exaltam a vida como ela deveria ser, com alegria, liberdade e respeito. Uma vida construída através da coletividade.

Essa forma de educação, diferente das concepções e práticas educativas que servem às estruturas de dominação, valoriza a experiência e o cotidiano da classe trabalhadora. Em termos históricos ela reconhece o protagonismo de personagens e grupos que, em versões tradicionais da história, não apareceriam. Assim sendo, a educação popular pode ser vista como um livro escrito principalmente pelas mãos da classe trabalhadora, que tem como propósito ensinar e aprender com todos (NOGUEIRA; FREIRE, 1993).

Desse modo, diferentemente do que algumas tipologias indicam, a educação popular não deve ser vista como uma variante ou um desdobramento de modelos educativos, formuladas

para trabalhar com as classes populares. Ao contrário, como dito anteriormente é necessário entendê-la como um movimento de educação, construído pelos educandos/as e por educadores/as populares. Nessa direção, a teoria da educação popular não existiria fora da dialeticidade da sociedade e dos movimentos de lutas. Em conversa sobre esta questão, Adriano Nogueira, corrobora:

> Entendo a educação popular como esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares: capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização de poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira "definição" de escola eu aprendo desse jeito. Há uma estreita relação entre escola e vida política (NOGUEIRA; FREIRE, 1993, p.19).

Dessa forma, cabe a essa concepção de educação, como movimento profundamente conectado com a realidade própria das classes populares latinos americanas; com as suas experiências reais; e com seus saberes ancestrais, a construção de um espaço educativo problematizador que carrega consigo o compromisso com a transformação da sociedade por meio de uma formação cultural, política e cidadã. Tal transformação, diferente da perspectiva de liberdade da democracia burguesa, vincula-se a um panorama voltado à emancipação humana. Essa emancipação supõe ultrapassar a sociedade atual, marcada pela desigualdade, pela exploração, pela expropriação, e por exclusões e subordinações vindas do capitalismo. A este respeito, Conceição Paludo destaca que:

> A Concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa constitui-se em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares, é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital (PALUDO, 2015.p.220)

No Brasil, a maior referência teórica dessa pedagogia é o educador pernambucano Paulo Freire, que elaborou uma crítica ao que ele chamava de "educação bancária", uma forma de educação que pressupõe que apenas alguns detêm o saber, enquanto que outros estariam desprovidos dele. O autor, Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro "O que é Método Paulo Freire", escreve que, tal educador, não sugeriu um método de educação entre vários outros, mas que primeiramente " ele investiu aos brados *com* uma educação, *contra* outras" (BRANDÃO, 2013 p.16). Brandão acrescenta ainda:

> Na sociedade desigual ("colonialista", "capitalista" opressora") também o saber aparece dividido entre os homens. Em primeiro lugar, ele não existe plenamente como representação coletiva e solidária do Mundo concreto onde se vive, tal como ele é. O poder, que controla politicamente a ordem social que o sustenta, também determina ideologicamente o saber, o pensamento, os valores, os símbolos com que se apresenta como legítimo. Ele cria e recria os instrumentos e artifícios para que as pessoas oprimidas por ele pensem como ele, pensando que pensam por si próprias. A educaçà̀o é um destes instrumentos. Ela é um desses artifícios. Ao falar primeiro de uma *educaà̀o*

> *bancária* e, mais tarde, de uma invasão cultural dominante sobre a cultura a consciência dos sujeitos oprimidos, Paulo Freire, leva às últimas consequências a sua crítica política da educação que serve ao poder da sociedade desigual". (BRANDÃO, 2013 p. 103)

Dessa maneira, para Paulo Freire, a educação bancária reproduz estratégias de opressão e dominação de uma classe social sobre outra e da elite sobre os trabalhadores. Ademais, ressalta-se que na educação bancária os conteúdos são previamente assimilados pelo acervo cultural da humanidade, e os professores são os que sabem e os que devem transferir os conteúdos aos alunos, que, por sua vez, seriam aqueles desprovidos de saberes ou a quem faltaria o saber. Vale destacar ainda que tais conteúdos, frequentemente se encontram afastados das vivências dos discentes. A educação popular, por sua vez, foi construída na busca por um caminho diferente, voltado para a emancipação.

Considerando a história da educação popular, ao contrário do que se imagina, ela não se faz por meio de um campo harmônico, constituído por consensos. Longe disso, ela, como toda a sociedade, encontrava-se e encontra-se em um espaço de disputas políticas em torno do sentido da educação. Isto pode ser visto com facilidade quando se examina o período de seu desenvolvimento. A educação popular, surge inicialmente no Brasil, balizada pelo Estado brasileiro, com caráter assistencialista, vinculado à formação de mão de obra qualificada para o progresso capitalista. No entanto, educadores/as populares, a exemplo, como já citado Paulo Freire, elaboram outra visão, fazendo a crítica a essa educação popular assistencialista, e voltando-se para uma educação cujo sentido está na libertação e na transformação social.

Assim, é necessário ressaltar que neste primeiro capítulo não é nossa intenção elaborar uma análise histórica, nem técnica, da educação popular. No entanto, se faz importante apontar os componentes presentes em seu processo sócio-histórico, aqueles que contribuíram para a cristalização dessa concepção de educação em território brasileiro. Para mais, neste capítulo teceremos considerações sobre essa temática ancoradas na vida e na obra do educador brasileiro Paulo Freire e na história da educação de jovens e adultos no Brasil (na qual Freire imprimiu marcas indeléveis). E, por fim, teremos também em vista a relação dessa concepção com a arte e suas formas de intervenção.

2.2. Desenvolvimento da educação popular no Brasil e seus componentes constitutivos:

Diversos são os componentes que constituíram um terreno fértil para o desenvolvimento da educação popular no país. Entre tais componentes, destacam-se os econômicos, políticos, sociais e culturais. Tendo em vista que essa concepção de educação emerge e se desenvolve ao longo das décadas de 1950 e 1960, a partir de traços próprios do Brasil, se faz importante, em

um primeiro momento, retomar tais traços. Em diálogo com Nogueira, Freire (2001), afirma que essa concepção de educação ganhou força a partir de várias razões, dentre as quais o estilo de fazer política da época. Nesse período, destacam-se também os processos de urbanização e industrialização nacional. Para mais, houve o fortalecimento dos movimentos sociais, principalmente aqueles que pautavam, em suas agendas de lutas, a educação.

A tarefa de desenhar o contexto histórico e político do Brasil a partir da segunda metade do século XX coloca diversos desafios. Podemos, porém, destacar dois. O primeiro refere-se à dinâmica própria da história, uma vez que, ela não se fecha em si mesma, pelo contrário, cada período constrói as condições políticas, econômicas e sociais dos períodos seguintes. O segundo desafio pode ser visualizado na complexidade dos processos que avançavam no país e no mundo naquele momento. No interior deste quadro é possível ressaltar as modificações econômicas e sociais decorrentes do avanço do progresso técnico e da industrialização (o qual iniciou-se na Revolução Industrial e se tornou cada vez mais rápido após a Segunda Guerra Mundial).

Conhecido como um período de forte desenvolvimento, os anos 1950 no Brasil, marcados pelo slogan "50 anos em 5", do presidente Juscelino Kubitschek, foram uma época de aceleração e de expansão econômica por conta do avanço do setor industrial no país. No entanto, vale lembrar que a industrialização brasileira é considerada um processo tardio, uma vez que, enquanto as potências europeias tinham iniciado sua industrialização no final do século XVIII e já tinham indústrias bem desenvolvidas no início do século XIX, nas primeiras décadas do século XX o Brasil ainda era uma economia essencialmente agrária. Foi só a partir da década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, que o país passou a investir mais intensamente nesse setor, o que provocou grandes transformações, como amplos deslocamentos populacionais, urbanização e mecanização do campo. Estas mudanças não poderiam deixar de ser acompanhadas por modificações intensas no âmbito da educação.

Reflexo do binômio industrialização/urbanização, a introdução da máquina no processo de produção no Brasil passou a exigir mão-de-obra qualificada, ou seja, trabalhadores que fossem alfabetizados e pudessem aprender e dominar as técnicas envolvidas no uso do maquinário. Além disso, a mecanização do campo, isto é, o uso de máquinas e equipamentos na produção agrícola foi responsável pelo desemprego de muitos trabalhadores rurais. Desempregados e sem condições de garantir o seu próprio sustento e o de suas famílias, muitos trabalhadores rurais deixaram o campo e migraram para as cidades. De acordo com Nogueira e Freire (1993), foi a partir da necessidade de se integrar essas pessoas no "progresso econômico" em um curto espaço de tempo que a educação tornou-se uma prioridade para o Estado brasileiro,

o que incluía uma preocupação especial com os processos de alfabetização de adultos. Maciel aponta que:

> [...] há neste momento a institucionalização da educação de adultos, através da articulação entre diversos órgãos a exemplo da UNESCO, órgão vinculado à ONU. O Fundo Nacional de Ensino primário é criado de modo que 25% dos recursos sejam aplicados no ensino supletivo destinados para adolescentes e adultos analfabetos. Houve, também, o início de campanhas pela educação de adultos etc. A educação é vista como pré-requisito para a inserção plena dos sujeitos no mundo da produção. (MACIEL, 2011.p.331)

É neste cenário de transformações que iniciam-se as primeiras formas de educação popular, vinculadas em, determinada medida, à educação de adultos. Em um primeiro momento a alfabetização de adultos surge delimitada pelo Estado brasileiro, na tentativa de preencher as lacunas de uma educação formal falha. Logo, ela é concebida de uma forma que desconsidera os saberes da população, enquanto que, por outro lado, tem como função central atender às necessidades básicas do alfabetizando, buscando contribuir com o desenvolvimento do país (MACIEL,2011). Todavia, os educadores ligados a essa forma de educação já refletiam sobre ela, mesmo naquele período. Pereira e Pereira em 2010, destacam que:

> Na década de 50, alguns educadores iniciaram um debate acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), questionando se ela era apenas uma transmissora de conteúdo ou uma possibilidade de difusão de ideias. Eles começaram a se preocupar com o enfoque de seu trabalho, não querendo mais que este fosse apenas um transmissor de programas pré-estabelecidos. Para esses educadores, uma educação destinada às camadas populares não poderia ficar presa somente à transmissão de conteúdo; pensava-se na formação de pessoas críticas, conscientes. (PEREIRA; PEREIRA, 2010, p. 75).

Dessa maneira, para se pensar uma formação voltada ao pensamento crítico e consciente importa destacar também que, nesse contexto, o preconceito era enorme em torno dos analfabetos. No entanto, enganam-se aqueles que pensam que as massas migrantes eram massas amorfas. O autor, Marques (2008), aponta que cada vez mais se contradiz a visão que se criou do camponês como submisso e subordinado a regras, constituindo um exército de mão-de-obra passivo nas cidades. Diferente do que muitos acreditam, os brasileiros formaram, ao longo de sua trajetória sócio-histórica, um povo também organizado na luta. Exemplo que ilustra esse quadro, pode ser visualizado no início da década de 1930, período de expansão dos movimentos sociais, mesmo que estes ainda fossem acompanhados pelo regime vigente daquela época (CARNEIRO, 2020). Dessa maneira, a população brasileira também constitui um componente que permite o desenvolvimento da Educação Popular no país.

Isso posto, refletir sobre a educação de adultos como uma educação voltada à construção de uma outra forma de sociedade envolve pensar que, com o desenvolvimento e a complexificação do capitalismo, a educação passou a ser encarada como elemento de processos

de mobilidade social. No entanto, essa transfiguração da educação começou a ser compreendida de forma positiva pelos intelectuais que se contrapunham ao poder hegemônico do capitalismo (CAVALCANTE, 2002). Enquanto que, em um primeiro momento ela era caracterizada como assistencial, e atuava somente na alfabetização de jovens e adultos. Na mesma época, os educadores vinculados a essa concepção de educação, como Paulo Freire, começaram a modular suas intervenções na perspectiva da conscientização. Dessa forma, a educação popular, para além de alfabetizadora, passa a se preocupar também com uma perspectiva libertadora (SOARES, 2006).

A partir disso, surgem concepções de política e de educação ligadas aos saberes e interesses das classes populares - a Educação Popular (BASSO, 2009).

Ressalta-se que pensar sobre o desenvolvimento da educação popular no Brasil é pensar, em determinada medida, na trajetória do educador Paulo Freire. Desta maneira, anterior às reflexões em torno dessa concepção de educação, cabe uma tarefa prévia, a de pensar em linhas gerais a vida e obra desse educador. Trajetória essa que apresentaremos através de um breve exame de seu legado, dando ênfase ao método Paulo Freire que surge junto aos programas de alfabetização no Brasil e produz uma nova forma de ensinar e aprender no país .

2.2.1 Sumárias aproximações em torno da vida e da obra do educador brasileiro Paulo Freire: a alfabetização de Adultos, o Método Paulo Freire e a educação popular:

O primeiro educador que vem à mente ao se pensar em educação popular está na figura de Paulo Freire (1921-1997). Segundo Carneiro (2010), Paulo Reglus Neves Freire nasceu nos anos de 1921, em Recife, no Estado de Pernambuco, em plena época de efervescência política da República Velha. Na cidade de Jaboatão, Paulo Freire frequentou a escola primária e também concluiu seus estudos no Colégio Oswaldo Cruz. No ano de 1943, Freire, ingressou na prestigiosa Escola de direito do Recife, entretanto, rapidamente depois de graduado, sua carreira de advogado foi repensada pela de educador. Após uma breve experiência como professor de português no próprio Colégio Oswaldo Cruz, em 1947, Freire foi nomeado para a diretoria do setor de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco. Em 1954 ascendeu ao cargo de superintendente da instituição, permanecendo nessa posição até 1957.

Fotografia 1: Discurso de Paulo Freire no SESI em Recife (1950).



Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/items/80642b80-534b-4faa-8acd-a8935c0ef0c8

Registrada na década de 1950, por autores desconhecidos, a fotografia intitulada "Discurso de Paulo Freire no SESI em Recife" ilustra o período em que Paulo Freire conheceu de perto a realidade e as necessidades dos adultos trabalhadores analfabetos. Segundo, Lemos (2010), durante sua permanência no Sesi, ao conviver e participar de programas culturais é que Paulo Freire se convenceu do peso do autoritarismo da cultura brasileira. Dessa forma, buscou promover uma integração efetiva entre professores e pais das escolas mantidas pelo Sesi. Em sua metodologia, Freire procurou instituir Círculos de Pais e Mestres, com objetivo de realizar encontros periódicos nos quais temas educacionais de interesse do grupo eram discutidos. Ainda de acordo com Lemos (2010), os dez anos que Paulo Freire passou nessa instituição foram significativos para sua formação, ele se referia a esse período como um "tempo fundador" de sua pedagogia, marcado pelo início da compreensão do pensamento, da linguagem e do processo de aprendizagem dos grupos populares (LEMOS, 2010). Em seu livro *Pedagogia da Esperança*, Paulo Freire destaca:

> Trabalhava então no SESI e, preocupado com as relações entre escolas e famílias, vinha experimentando caminhos que melhor possibilitassem o seu encontro, a compreensão da prática educativa realizada nas escolas, por parte das famílias; a compreensão das dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa. No fundo, buscava um diálogo entre elas de que pudesse resultar a necessária ajuda mútua que, por outro lado, implicando uma intensidade maior da presença das famílias nas escolas, pudesse ir aumentando a conotação política daquela presença no sentido de abrir canais de participação democrática a pais e mães na própria política educacional vivida nas escolas. (FREIRE, 2022 p28)

Em sua trajetória marcada por uma pedagogia baseada no diálogo, Freire esteve desde o início com as classes populares, identificando seus reais desafios e angústias, procurando junto aos trabalhadores estratégias para uma maior participação democrática nas práticas educativas e também nas políticas educacionais do país.

Posterior a sua passagem no Sesi, Paulo Freire no ano de 1956 foi nomeado membro do conselho de Educação da Divisão de Cultura e Recreação de Recife. Alguns anos depois, em 1959, obteve seu título de Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese "Educação e atualidade brasileira". Já nos anos de 1960, ele alcança o título de professor de Filosofia e História da Educação na Universidade de Recife.

Nesse momento, cabe lembrar que no Brasil, a transição dos anos de 1950 para o início da década de 1960, ficou caracterizada pela efervescência das ideias políticas. A exemplo, o governador Miguel Arraes, eleito em 1962 pelo Partido Social Trabalhista (PST), apoiado pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), ficou conhecido por se preocupar com a educação de crianças, jovens e adultos das áreas com maior desproteção do Estado. Dessa maneira, movido por tal inquetação, Miguel Arraes convidou a comunidade universitária de Recife, bem como diversos profissionais da sociedade e o público em geral, para se engajarem em um movimento que ficou amplamente conhecido como Movimento de cultura popular do Recife, que ganhou notoriedade no Brasil e no mundo por ter envolvido as primeiras experiências de alfabetização de adultos conduzidas por Paulo Freire. (LEMOS, 2010).

O Movimento de Cultura Popular do Recife ganhou destaque por ter sido o precursor e o principal movimento de cultura popular e de educação popular, no Brasil. Nesse período, existiram numerosas iniciativas e métodos para combater o analfabetismo. No entanto, tais métodos frequentemente adotavam uma perspectiva moralizante, com práticas semelhantes às utilizadas para alfabetização de crianças e adolescentes. Em busca de estrategias mais adequadas às usualmente empregadas na alfabetização de adultos, o Movimento de Cultura Popular, formado no ano de 1961, baseou-se na cultura pernambucana, utilizando- se de festas folclóricas, artesanato, música, teatro popular, fotografias, entre outras formas de expressão artística, para desenvolver seu trabalho.

Dessa forma, após uma pequena experiência, em um bairro do Recife, foi na cidade de Angicos, um município situado em uma região central do Rio Grande do Norte, que a equipe de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco, coordenada pelo Professor Paulo Freire, iniciou o que posteriormente veio a se chamar de "o método Paulo Freire de alfabetização de adultos". Após a experiência em Angicos, o método foi expandido para o Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília e para todo o Brasil. (BRANDÃO, 2013).

Fotografia 2: Experiência de alfabetização em Angicos (RN): educandos (1963).



Disponível em:https://acervo.paulofreire.org/items/465aab5f-6d4e-4d57-948d-8265baa6cab2

A fotografia intitulada “Experiência de alfabetização em Angicos (RN): educandos em 1963", para além de revelar, em determinada medida, o surgimento dessa iniciativa permite observar um semicírculo formado pelos/as educandos/as, denominados círculos de cultura. Dessa maneira, através da disposição desses educandos/as, que opõe-se à tradicional organização em fileiras estabelecidas há décadas, é possível refletir sobre um aspecto estruturante tanto da educação popular quanto do Método Paulo Freire, a rejeição às práticas autoritárias e hierárquicas oriundas da educação formal. Em torno dessa temática, o autor Soares (2006), aponta que as ideias de Freire, no que tange o processo de alfabetização de jovens e adultos, parte da crítica ao sistema tradicional. Para exemplificar essa crítica, Soares (2006) escreve sobre a negação de Paulo Freire às Cartilhas prontas, frequentemente utilizadas no ensino formal bem como em outras práticas de alfabetização de adultos:

> “A velha “Cartilha” ensinava pela repetição de palavras aleatórias formadas pela junção de uma consoante e uma vogal. Por exemplo, no caso da consoante “V”: “Eva viu a uva / A ave é do Ivo / Ivo vai à roça”. Era um método abstrato, pré-fabricado e imposto. A partir daí, Paulo Freire procurou os caminhos para encontrar um jeito mais humano de ensinar-aprender a ler e escrever” (SOARES, 2006 p.49)

A partir da realidade e da coletividade, o educador pernambucano propõe um novo modo de ensinar e aprender no Brasil. A esse respeito, o autor Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro intitulado “ *O que é Método Paulo Freire*” , escreve no capítulo denominado ABC do método - “ A ideia de uma ação dialogal entre *educadores* e *educandos* deve começar com uma prática de ação comum entre as pessoas do programa de alfabetização e as comunidades"(BRANDÃO,2013 p. 25). Nessa direção, diferentemente dos métodos abstratos, pré-fabricados e impostos, o movimento de Cultura popular propõe que os conteúdos presentes

no material didático voltados ao trabalho de alfabetização fossem construídos coletivamente, por meio de interações entre os/as educadores/as e os/as educandos/as. Tal interação ficou amplamente conhecida por “pesquisa do universo vocabular e temático" e era concebida através do diálogo por meio de entrevistas, rodas de conversas diretas entre os/as educadores e os/as educandos/as. Ainda em torno dessa pesquisa, Carlos Brandão escreve:

> A pesquisa do universo vocabular deve ser conduzida de tal forma que reduza sempre a diferença entre pesquisador e pesquisado. O próprio fato de que se está fazendo a primeira etapa do método, com o levantamento deve ser anunciado claramente. Futuros animadores de círculos de cultura, futuros alfabetizandos, devem ser incentivados a participar dos trabalhos e a avaliar o seu andamento. A todo o momento, é preciso fugir da imagem da pesquisa tradicional, que se alimenta justamente da oposição pesquisador/pesquisado. O que se descobre com o levantamento não são homens-objeto, nem é uma “realidade neutra ". São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contém, para a pesquisa, os temas geradores falados através das palavras geradoras. A partir do levantamento das "palavras" a pesquisa descobre as pistas de um mundo imediato, configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a da *realidade social* que se vive e a da *palavra escrita* que a retraduz. (BRANDÃO, 2013 p. 28)

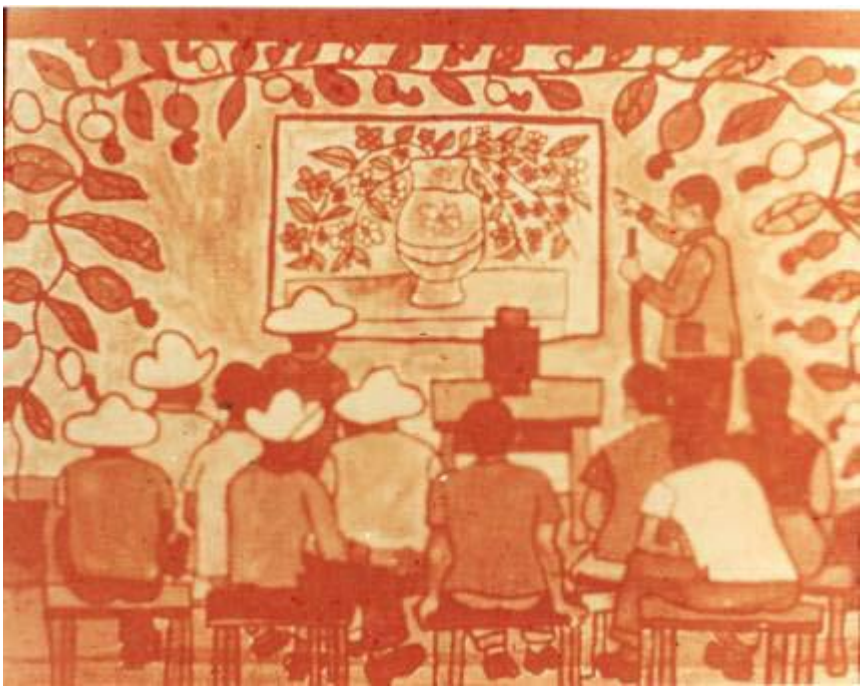
Dessa forma, a etapa inicial do método revela-se fundamental, pois ela é responsável por identificar a forma como os/as educandos/as percebem a si mesmo e o mundo. Ademais, essa fase possibilita refletir, por meio da linguagem, como os/as educandos/as expressam suas percepções através da palavra. A vida sacrificada, as dificuldades, a ausência de oportunidades, a violação dos direitos, entre outras angústias, são alguns dos desafios enfrentados pela classe trabalhadora e aparecem frequentemente nas interações entre os/as educadores/as e os/as educandos/as. Dessas interações eram concebidas as palavras geradoras, a menor unidade da pesquisa, caracterizadas como as mais utilizadas pelos/as educandos/as em sua cotidianidade.

As palavras geradoras, de acordo com Brandão (2013) não precisavam ser muitas para auxiliar no processo de alfabetização e conscientização. No entanto, elas precisavam possuir algumas especificidades, como: riqueza fonética, palavras que apresentassem as dificuldades da língua portuguesa, e uma densidade de sentido para que pudessem ser trabalhadas tanto no processo de alfabetização como de conscientização. Ainda, em torno dessas palavras Brandão, continua escrevendo:

> [...] as palavras devem também constar sentido explicativos, diretos e é bom que elas estejam carregadas de carga afetiva e de memória crítica. São boas as palavras que convivem com a fala comum da gente do lugar e que, mesmo sendo de uso geral na região, sejam sentidas por quem fala como “ uma coisa boa daqui”: palavras que as pessoas usam *toda a hora* da fala. Mas os seus sentidos devem apontar para as questões da vida, do trabalho; devem ser símbolos concretos da existência real das pessoas, como “chuva”, “ enxada”, e “lavoura” são para os lavrador; como “ favela”, “tijolo” e “ salário” são para o operário. (BRANDÃO, 2013 p. 33)

Após a investigação das palavras e temas geradores, a segunda etapa do método consiste na elaboração do material didático presente no processo de alfabetização e conscientização, também conhecido como fichas de cultura. Nessa fase, a participação dos artistas foi imprescindível, pois foram eles os responsáveis pela criação de desenhos utilizando materiais simples como cartolinas nos quais as palavras geradoras eram inseridas nos círculos através das fichas de cultura. Um artista que ficou amplamente conhecido por tais fichas pode ser visualizado na figura de Francisco Brennand, um admirável pintor de Recife. Cabe lembrar que os desenhos que compunham a experiência de alfabetização em Angicos foram desenvolvidos por um artista da cidade de Natal. Posterior a essa primeira experiência, uma segunda série foi produzida pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), editada em 1963, para experiência em Brasília. (FÁVERO; MOTTA,2012).

Figura 1: O círculo de cultura. (1963)



Disponível em: https://vifalahomenageiapaulofreire.blogspot.com/p/dilalogos-com-brennand.html

Segundo Brandão (2013), os "Círculos de Cultura", é uma ideia que substitui a de "turma de alunos" ou "sala de aula". Nessa direção, a partir da ficha de cultura intitulada - O círculo de cultura- desenhada pelo artista recifense Francisco Brennand, é possível observar o funcionamento desses círculos e, por extensão, o método Paulo Freire de alfabetização e conscientização de adultos. Isso porque a obra de Brennand ilustra através desta ficha a dinâmica interativa e dialógica que é central aos círculos de cultura freireanos.

Nesse método, o estudo começa através de um diálogo produzido pelas palavras geradoras introduzidas pelas fichas de cultura através de slides. Nessas fichas, além das palavras geradoras estarem escritas, circunstâncias que envolvem essas palavras são desenhadas artisticamente como já apontado. Tal desenho, permite que exista uma decodificação da palavra por meio da imagem. Esta decodificação se dá por questionamentos vindos dos/as educadores/as também conhecidos como animadores de círculos de cultura, que incentivam os/as educandos/as a expressarem o que estão vendo: o que mostra a figura? quais são os elementos que compõem a imagem, o que será que ela quer dizer?

Uma ficha de cultura que apareceu através do cotidiano de muitos trabalhadores e em distintas cidades e que ganhou destaque na experiência em Brasília, por se tratar de uma cidade em construção naquele período, foi a ficha de cultura com a palavra geradora “Tijolo”.

Figura 2: Slides da experiência de formação em Brasília. (1962)



Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/items/8bfb7ba9-300a-4129-a43c-8301471f66e5

Após o processo de questionamentos envolvendo as circunstâncias presentes nesta ficha de cultura, a etapa que se segue no método é a da leitura e escrita da palavra. Ainda, imersos nos debates oriundos do universo das fichas de cultura, o processo de alfabetização dos adultos através da descodificação das palavras escritas inicia através de alguns passos. Em um primeiro momento há a apresentação da palavra geradora, a exemplo a palavra “TIJOLO”. Em seguida, escreve-se a palavra “TIJOLO", na lousa, após esse momento, escreve-se a mesma palavra com as sílabas separadas: TI-JO-LO. A partir desse momento, ocorre uma apresentação das famílias fonêmicas da primeira sílaba: TA-TE-TI-TO-TU. Em seguida a apresentação das famílias

fonêmicas da segunda sílaba: JA-JE-JI-JO-JU; em sequência, se dá apresentação da família fonêmica da terceira sílaba: LA-LE-LI-LO-LU. Por último, apresentam-se as famílias fonêmicas da palavra que está sendo codificada:

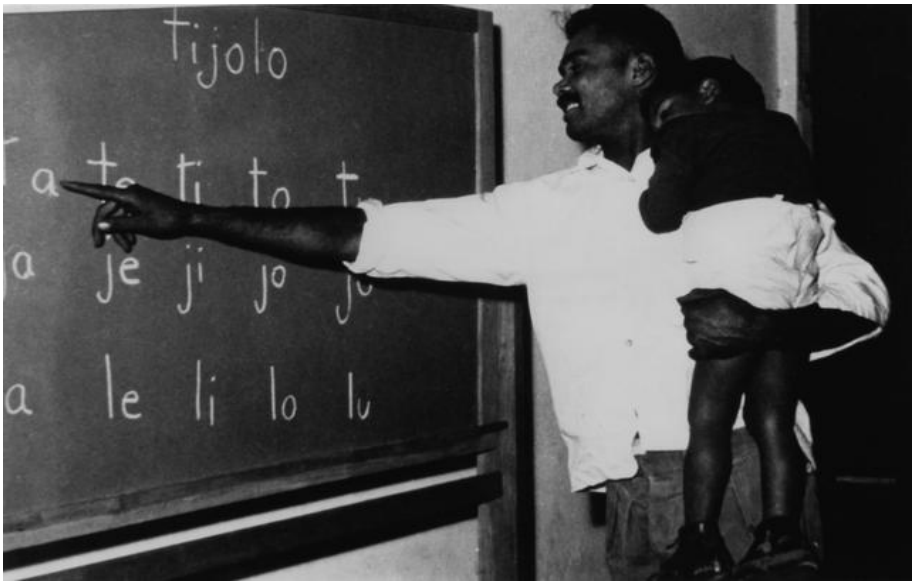
TA-TE-TI-TO-TU,

JA-JE-JI-JO-JU,

LA-LE-LI-LO-LU

Essa parte do método, a qual apresentam-se as "famílias fonêmicas", ficou amplamente conhecido como "fichas de descoberta", elas são responsáveis por proporcionar a familiarização aos educandos/as as sílabas e as suas possíveis junções, formando novas combinações fonéticas e por consequência novas palavras presentes na língua portuguesa. Dessa forma, por meio da palavra geradora a classe trabalhadora ia se alfabetizando e se conscientizando na medida que tais palavras permitissem tanto uma leitura da escrita como uma releitura mais crítica do mundo. (LEMOS, 2010). A fotografia presente na figura 3, exemplifica o processo de construção das fichas de descoberta.

Figura 3: Educando com filha no colo, fazendo a identificação das sílabas. (1963)



Disponivel em: https://acervo.paulofreire.org/items/ee10b5b0-6824-4513-8b01-b54476678b53

Ademais ao funcionamento do método de alfabetização a fotografia presente na figura 3, intitulada "Educando com filha no colo, fazendo a identificação das sílabas" oferece a possibilidade de refletir um aspecto importante da educação popular que a distingue significativamente da educação bancária. Ao analisar a fotografia é fácil observar que o educando presente na foto é um pai trabalhador buscando conciliar o trabalho, o estudo e a

paternidade. Este é um ponto que demanda uma compreensão aprofundada, visto que a educação popular entende o/a educando/a trabalhador/a como um ser humano digno e busca compreender as dificuldades que as famílias das áreas populares, enfrentando problemas, teriam para realizar sua atividade educativa, uma preocupação que não é tradicionalmente compartilhada pela educação formal.

A fim de construir um paralelo entre essas duas formas de educação (tradicional e popular), o presente trabalho, recorrerá a canção de Lúcio Barbosa (1978), especialmente em sua composição "Cidadão", imortalizada na voz de Zé Ramalho, para refletir a respeito da educação formal no Brasil, durante os anos de 1960 e 1970. Através dessa obra, será possível estabelecer uma comparação entre os dois modelos de educação, enfatizando suas distinções.

A canção "Cidadão" narra as experiências de um homem que migra do norte para uma metrópole em busca de proporcionar uma vida melhor para si e sua família. No entanto, tal busca é atravessada pelos preconceitos e desafios imprimidos nas vivências da classe trabalhadora. Já na primeira estrofe da canção, o trabalhador narrador relata alguns desses obstáculos:

> "Tá vendo aquele edifício, moço?/Ajudei a levantar/Foi um tempo de aflição/ Era quatro condução/Duas pra ir, duas pra voltar/Hoje depois dele pronto/ Olho pra cima e fico tonto/Mas me vem um cidadão/E me diz, desconfiado /Tu tá aí admirado/Ou tá querendo roubar?/ Meu domingo 'tá perdido/Vou pra casa entristecido/ Dá vontade de beber/ pra aumentar o meu tédio/Eu nem posso olhar pro prédio/ Que eu ajudei a fazer (Ze Ramalho,1992)

A letra que compõe a primeira parte dessa canção, demonstra as angústias presentes no cotidiano da classe trabalhadora, os desafios oriundos do trabalho na construção civil. Ademais, a composição revela as dificuldades em relação a mobilidade da classe trabalhadora, realizada muitas vezes, por um transporte coletivo sucateado e superlotado. No entanto, a principal ideia presente nas estrofes iniciais da canção mostra o lugar delegado pela sociedade ao trabalhador, que, apesar de contribuir diretamente para a construção da sociedade, não tem acesso a ela. Isso, torna-se mais evidente na segunda parte da canção:

> "Tá vendo aquele colégio, moço?/Eu também trabalhei lá/Lá eu quase me arrebento fiz a massa, pus cimento/Ajudei a rebocar/Minha filha inocente/Vem pra mim toda contente/Pai, vou me matricular/Mas me diz um cidadão/Criança de pé no chão/Aqui não pode estudar". (Ze Ramalho,1992)

Ao narrar a experiência do trabalhador que constrói uma escola à qual sua família não pode acessar, a música de forma poética exprime uma realidade comum no Brasil, especialmente no que tange a universalização da educação, que só foi considerada no país com a constituição de 1988. Isso acontece devido à sua história, marcada pela exploração social, pelas exclusões e subordinações impostas pelo colonialismo e capitalismo que geraram um

sistema educacional elitista, onde não havia o interesse em ampliar a escolarização para as classes subalternas. Essas reflexões evidenciam que, desde o início, o sistema educacional formal brasileiro foi organizado e estruturado de forma excludente e seletiva.(PIANA, 2009)

A educação popular, em contrapartida, se caracteriza por uma oposição à essa narrativa hegemônica dominante. O educador pernambucano Paulo Freire subverte o foco e passa a privilegiar o trabalhador e consequentemente o cotidiano da classe trabalhadora em detrimento a elite brasileira. Dessa maneira, na educação popular o protagonismo é dado aos atores pouco conhecidos, como é o caso dos/as educandos(as), dos/as educadores(as), a própria comunidade, que, em uma versão tradicional da história, não apareceriam. Esses indivíduos, que na versão tradicional da história permaneceriam invisíveis, emergem como sujeitos essenciais na construção de uma educação mais inclusiva e democrática. Em torno dessa temática, o autor Eder Soares, escreve:

> Através da criação da concepção popular de educação, Paulo Freire consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea, rompendo radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se verdadeiramente com pessoas. Num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Freire dá sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador. Seu pensamento e sua obra são um marco na pedagogia nacional e internacional (SOARES, 2006. p. 30)

A educação popular revoluciona a forma de se pensar a educação no Brasil. Ademais, o método Paulo freire de alfabetização ao subverter o foco para os/as educandos/as descobre que " a participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democratico, mas demonstrou ser também mais eficaz" (SOARES, 2006. p. 49). Em torno disso, importa destacar que a experiência de Angicos (RN), em 1963, alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias. Devido ao sucesso da experiência, Paulo Freire foi convidado pelo Presidente da República João Goulart e pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso C. Santos, para coordenar a Campanha Nacional de Alfabetização. Este trabalho foi implementado ainda nos anos de 1963 e foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964. (SOARES, 2006). A esse respeito, Brandão (2013), escreve:

> "Não houve tempo para passar das primeiras experiências para os trabalhos de amplo fôlego com a alfabetização de adultos. Em fevereiro de 1964, o governo do Estado da Guanabara apreendeu na gráfica milhares de exemplares da cartilha do Movimento de Educação de Base: Viver é Lutar. Logo nos primeiros dias de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização, idealizada sob direção de Paulo Freire, pelo governo deposto, foi denunciada publicamente como "perigosamente subversiva". Em tempo de baioneta a cartilha que se cale. (BRANDÃO, 2013 p. 20)

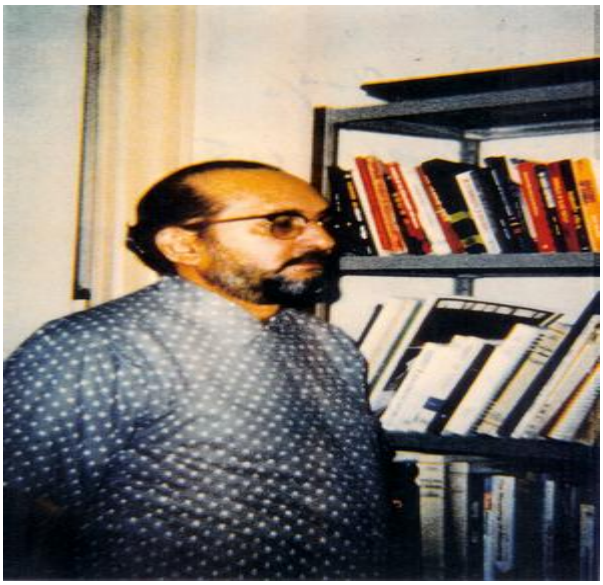
Devido à sua metodologia de ensino, Paulo Freire foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Posterior a esse período de reclusão, Freire foi convidado a se retirar do país. Em seus 16 anos de exílio, Paulo Freire passou por inúmeros

países. Dentre eles destacam-se o Chile, onde o Educador residiu com sua família por um período de quatro anos e meio trabalhando em favor do adulto analfabeto. Nesse período, o Chile recebe da Unesco, uma distinção como um dos cinco países que melhor contribuiram para superar o analfabetismo. Ainda nesse país, Freire escreveu a sua principal obra: Pedagogia do oprimido. Em torno dessa experiência, Freire, escreve:

> Os quatro anos e meio que vivi no Chile foram assim anos de um profundo aprendizado. Era a primeira vez, com exceção da rápida passagem pela Bolívia, que eu vivia a experiência de 'tomar distância' geograficamente, com consequências epistemológicas, do Brasil. Daí a importância daqueles quatro anos e meio. (FREIRE, 2022 p 59)

Ainda, segundo Brandão (2013, p.21) " antes que a baioneta encostasse com a cartilha no muro" Paulo Freire encerra sua passagem no Chile e embarca para os Estados Unidos e posteriormente para Europa.

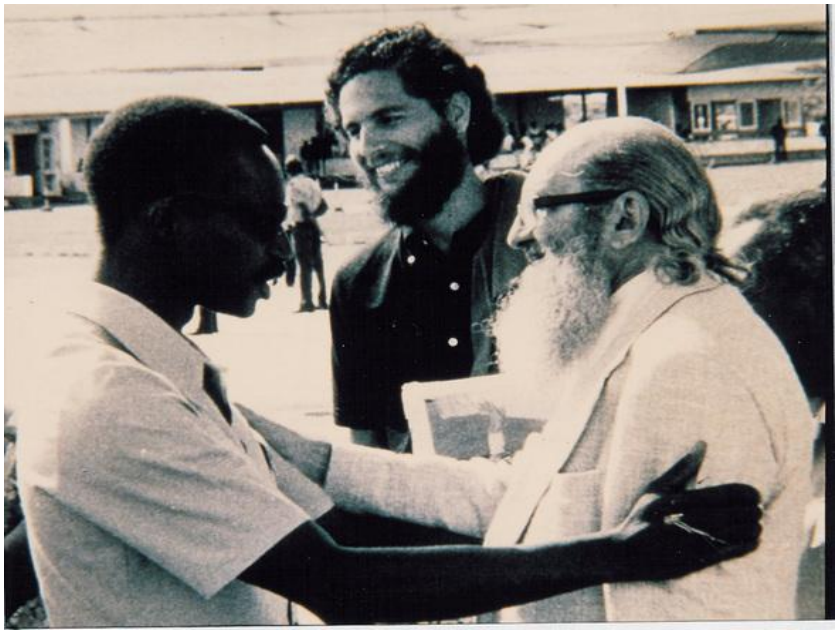
Figura 4: Paulo Freire na Harvard University (1969).



Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/items/dc2768eb-86b0-473c-9f50-10b5b7b89d52

Nos Estados Unidos, Freire trabalhou como professor na Universidade de Harvard, e construiu relações com grupos comprometidos em realizar novas experiências educacionais tanto em zonas rurais quanto urbanas. Posteriormente, Paulo Freire foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas em Genebra, na Suíça. (SOARES, 2006). Em seguida, Freire viaja com frequência para diversos países da África.

Figura 5: Chegada de Paulo Freire na Guiné Bissau (1975)



Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/items/91980bf1-77d5-4cc0-a98e-d27d42c25745

Segundo Brandão (2013), depois da libertação política das antigas colônias de Portugal, alguns países da África lutaram por todas as outras liberdades, inclusive a de aprender e saber. Em suas palavras, Brandão, escreve: “Trabalhando na África, Paulo Freire e seus companheiros do Instituto de Ação Cultural tiveram a oportunidade de participar, como educadores, de um processo de reconstrução de ex-colônias libertadas através da luta do povo. (BRANDÃO, 2013 p. 77). Ainda, nesse período, o autor Soares (2006) destaca que foi nesse momento que Freire inicia um contato mais próximo com os autores como Gramsci, Kosik, Habermas e outros filósofos marxistas.

Após os 16 anos de exílio, o educador pernambucano Paulo Freire, retoma em 1980, ao Brasil, e segue com seu trabalho como educador popular e escritor. De volta ao seu país de origem, ele lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo, a convite da Prefeita Luiza Erundina. (SOARES, 2006)

Autor de várias obras, Paulo Freire foi traduzido para inúmeros idiomas. Entre seus livros é possível destacar: Educação como prática da liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (1968), Pedagogia da Esperança (1992), À sombra desta mangueira (1995). Em 1996, foi publicado seu último livro em vida – Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.(SOARES, 2006).

Paulo Freire faleceu no dia 10 de abril de 1997, deixando um extenso legado. Reconhecido como um dos pensadores brasileiros mais proeminentes na história da pedagogia

mundial, Freire desempenhou um papel essencial para o desenvolvimento da Educação Popular no país. Não apenas ele, mas também outros educadores alinhados a essa concepção de educação como Carlos Rodrigues Brandão, Moacir Gadotti, entre outros/as educadores/as, foram fundamentais para a consolidação da Educação Popular no Brasil e no mundo.

Dessa forma, vale relembrar que a educação popular no país, se cristaliza a partir de várias razões, entre elas, estão os já citados contextos, políticos, econômicos e sociais, das décadas de 1950 e 1960, mas também de épocas anteriores do Brasil e do mundo.

Elaborada inicialmente para suprir lacunas do sistema educacional brasileiro, ela emerge separada de uma educação formal, preocupada com as classes populares. Ela, adquire uma intencionalidade política e um comprometimento com a classe trabalhadora e com um projeto popular de emancipação e transformação social e se destaca por suas práticas pedagógicas e metodológicas.

Por último, equivocam-se aqueles que presumem que a educação popular limita-se a um método fechado e acabado. Equivocam-se também aqueles que pensam que o "método Paulo Freire" significa toda a prática envolvida nessa concepção de educação. A realidade é que a educação popular atravessa, de certa forma, não apenas os limites das escolas, mas também de outros espaços educacionais. Isso acontece devido aos contornos que envolvem sua concepção pedagógica e metodológica. Dentre esses contornos destacam-se a construção do conhecimento partindo da classe trabalhadora, a pedagogia permeada pelo diálogo, a autonomia, entre outros delineamentos, que constroem essa forma de educação no Brasil.

2.3 Educação Popular: concepções pedagógicas e metodológicas:

A educação popular, como supracitado, nasce fora do sistema formal de ensino, no entanto, ela emerge conectada com a realidade própria da classe trabalhadora, com princípios e metodologias que ganham repercussão na sociedade. Tais princípios e metodologias acabam por cruzar, em determinada medida, fronteiras e muros, não apenas os das escolas, mas também de outros espaços educativos. Tal é o caso dos sindicatos, das organizações não governamentais (ONGs), associações, entre outros lugares (PEREIRA; PEREIRA, 2010).

Essa educação se desenvolveu associada ao amadurecimento dos/as educandos/das, dos/as educadores/as, dos movimentos populares, entre outros. Junto a eles, amadureceram também os traços que desenham suas concepções pedagógicas e metodológicas. Dessa forma, apontar alguns dos contornos que delineiam seu processo educativo se faz necessário, como: o "pensar certo", o "saber fazer", a autonomia, a busca do conhecimento partindo da classe

trabalhadora, a pedagogia permeada pelo diálogo, a relação da educação popular com a arte e suas expressões artísticas e outras características fundamentais que constroem esse modelo educativo no Brasil.

Dentre essas características essenciais, a noção de "pensar certo", ocupa um papel fundamental na educação popular. De acordo com Paulo Freire (2017), existe uma forma correta de pensar que precede essa prática educativa, um exemplo dessa postura é a rejeição intransigente a toda e qualquer forma de discriminação. Visto que os preconceitos, a intolerância e as discriminações são expressões da questão social inerentes ao capitalismo, é pertinente refletir sobre ele, mesmo que rapidamente.

Falando sobre este modo de produção, Karl Marx escreve

> "A descoberta das terras auríferas e argentíferas na América, o extermínio, a escravização e o soterramento da população nativa nas minas, o começo da conquista e saqueio das Índias Orientais, a transformação da África numa reserva para a caça comercial de peles-negras caracterizam a aurora da era da produção capitalista"(MARX, 2013, p.533)

A construção e reprodução desse sistema econômico, em contexto brasileiro, ocorreu por meio da exploração, do patriarcado e do racismo. Esses elementos estruturais atravessaram todas as relações sociais, relegando os povos indígenas, as mulheres e as pessoas negras a espaços de subjugação e submissão em diversas esferas da vida humana, incluindo a educação. Diante disso, Freire, em seu livro intitulado "Pedagogia da autonomia" escreve que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação:

> Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não tênm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações. A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedades em que se faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia. Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige. Não têm nada que ver com o bom-senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez.(FREIRE, 2017 p.37)

Na obra de Paulo Freire, "o pensar certo" é um dos conceitos que balizam a teoria da educação popular. Nessa direção, em um verbete intitulado "pensar certo" presente no Dicionário Paulo Freire, o autor José Zitkoski (2008, p.382), escreve: "O pensar certo, então, é radical e não sectário. Por isso mesmo caracteriza-se por uma visão de mundo revolucionária, que não se contenta apenas com reformas, mas exige transformações das estruturas opressoras da humanidade". Dessa forma, a recusa a qualquer prática educativa violenta, autoritária e

preconceituosa não é uma questão meramente secundária que atravessa essa forma de educação. Tal recusa, junto a outros componentes, como por exemplo a dialogicidade entre os/as educandos/as e educadores/às, corresponde a um pensar certo, uma visão de mundo revolucionária, que orienta um "saber fazer" de suas práticas educativas.

Em torno disso, cabe destacar que, a educação popular é atravessada por numerosas reconfigurações. No entanto, determinadas referências, expressões e debates são continuamente reiterados e, podem ser visualizados em suas práticas até os dias atuais. Um exemplo que ilustra esse quadro está em sua própria concepção metodológica, que ganha repercussão na sociedade, por se contrapor às concepções convencionais. Ao contrário da educação hegemônica, a popular, em sua materialização, não se fecha em métodos prontos, ela permanentemente atualiza o que ficou conhecido como "saber fazer", dessa prática educativa. A autora, Mariana Marques, em vista dessa concepção metodológica, contribui:

> "No campo da educação popular, o pensar e agir como processo de construção e reconstrução do projeto, será denominado por metodologia. A metodologia não é, portanto, apenas o caminho pelo qual se chega a determinados resultados. É sobretudo, um processo de construção de significados que delimita o campo e cria um "saber fazer" mais ou menos consensuado entre militantes e educadores". (MARQUES, 2008.p.19)

Nessa direção, o campo do seu "saber fazer" é criado por meio da dialogicidade entre os/as educandos/as e educadores/as, principais atores desse processo educativo. Em virtude deles, é possível evidenciar dois pontos essenciais desse modelo de educação. O primeiro, pode ser visualizado na exigência pelo respeito à autonomia dos/as educandos/as, enquanto o segundo permeia a construção do conhecimento partindo da realidade dos/as mesmo/as.

A educação popular respeita a autonomia dos/as educandos/as. Em decorrência disso, ela rejeita a imposição de padrões éticos e estéticos que desconsideram as preferências e interesses dos educandos/as, bem como a desvalorização das linguagens que eles desenvolvem para expressar suas ideias. O respeito à autonomia do educando é um imperativo ético fundamental desse modelo de educação. Sobre isso o educador Paulo Freire, escreve:

> O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de *transgressão.* O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia: o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta: ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.(FREIRE, 2017 p.59)

Dessa forma, as práticas de coerção e opressão, para essa concepção educativa, sejam elas éticas ou estéticas, inviabilizam o diálogo entre educadores/as e educandos/as, comprometendo a construção coletiva do conhecimento. Ainda, para a educação popular, tanto os educadores/as que reprimem a liberdade e negam o direito à curiosidade dos educandos/as, quanto aqueles que adotam uma postura de indiferença, violam os princípios fundamentais da ética educacional. (FREIRE, 2017)

Ademais,a educação popular também é antagônica ao modelo de simples transmissão de conteúdos previamente incorporados ao acervo cultural da humanidade, e transmitidos através da imagem do professor, visto no ensino bancário. A Educação popular, caracteriza-se a partir do "reconhecimento da legitimidade do saber popular, da cultura do povo, suas crenças numa época de extremo elitismo e academicismo sem prática social" (GADOTTI, 2012.p. 23). Isto posto, cabe a essa concepção de educação o reconhecimento dos saberes populares. Esse método de ensino, que parte da realidade (leitura do mundo), da observação participante, dos contextos vividos pelos sujeitos e pelos setores populares (GADOTTI, 2015), pode ser visto como característica essencial da educação popular. Esse modelo de ensino passou pelos circuitos bíblicos, pelo método julgar e agir muito difundido entre a Pastoral Operária e segue através da Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire até os dias atuais. Para essa concepção de educação, a realidade é a situação à qual a classe trabalhadora está submetida, mas também, a compreensão e a percepção que os trabalhadores/as têm dela (MARQUES, 2008). Dessa maneira, os autores Sérgio Haddad e Maria Pierro contribuem:

> "[...] Freire chama a atenção para o fato de que os ganhos de consciência dos setores oprimidos se fariam não por uma ação vertical de educadores sobre educandos, como se fosse possível inculcar informações e posturas políticas sem uma ação cognoscente autônoma daquele que aprende. O ato de conhecer, como ação humana, não se realiza de fora para dentro, mas sim por meio de uma atitude de busca, de curiosidade daquele que aprende, estimulado por quem ensina. Dessa forma, é possível aos educandos a superação do senso comum na direção de uma compreensão científica e crítica da sua realidade".(HADDAD; PIERRO, 2021.p.02)

O respeito aos saberes dos educandos/as na educação popular é fundamental pois reconhece que os/as educandos/as possuem saberes próprios, tendo o que dizer, e não apenas o que escutar. Contudo, ao contrário do que muitos imaginam, a educação popular parte do conhecimento prévio dos/as educandos/as, mas não se restringe a eles. Seu objetivo é ampliar e aprofundar esses saberes, direcionando-os para uma perspectiva mais crítica e consciente da realidade e de si mesmo. Em torno dessa temática, Paulo Freire em seu livro intitulado " Pedagogia da Esperança", escreve:

> "Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em

> torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, *permanecer*. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz. Partir do "saber de experiência feito" para superá-lo não é ficar nele". (FREIRE, 2022 p 98)

Na obra de Paulo Freire, a superação dos conhecimentos dos educandos/as para um entendimento mais crítico de si e do mundo ficou conhecido como: "passagem do saber ingênuo para a criticidade". A superação do saber partindo do educando/a para um baseado na criticidade se dá através da curiosidade. Em torno dessa superação, Paulo Freire, escreve:

> Não há para mim, na diferença e na "distância" entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma *ruptura*, mas uma *superação*. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente "rigorizando-se" na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. Na verdade, a curiosidade ingênua que,"desarmada", está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político pedagógica, fatalistas ou já rebeldes diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espantada diante de "não eus", com que cientistas ou filósofos acadêmicos "admiram" o mundo. Os cientistas e os filósofos *superam*, porém, a *ingenuidade* da curiosidade do camponês e se tornam epistemologicamente curiosos. A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil .(FREIRE, 2017 p.32/33)

De acordo com o dicionário da língua portuguesa a curiosidade é a "qualidade de quem é curioso, daquele/a que possui o desejo ou impulso de ver, informar-se, aprender e investigar"(FERREIRA, 2001 p.214). Dessa maneira, diferente do ensino bancário que nega a curiosidade dos educandos/as a, educação popular, através do compromisso verdadeiro com a curiosidade com o desejo de saber das pessoas, produz sua abordagem pedagógica. Tal comprometimento possibilita a construção de sua teoria do conhecimento com base na dialogicidade enquanto requisito fundamental para o seu ato educativo (SOARES, 2006). Em torno da dialogicidade freireana, a autor Mariana Marqu escreve:

> " [...] o diálogo, elemento central de sua obra, já não é apenas relação horizontal entre A e B como condição do encontro presente no repertório anterior, mas o elemento que afirma a dialética como movimento do processo de ensino- aprendizagem. Afirma também o papel ativo do educador na medida que só existe o diálogo problematizador quando a visão de mundo do educando (Tese) é problematizada pela visão de mundo do educador (Antítese) produzindo uma terceira leitura (Síntese) que supere as visões

> de mundo iniciais. Partir da realidade do outro (educando) problematizá-la e aprofundá-la teoricamente para retomar a realidade e modificá -la é o percurso educativo freiriano."(MARQUES, 2008. p 97)

O ponto central dessa pedagogia do diálogo de acordo com (SOARES, 2006), permeia a perspectiva da práxis, ação transformadora. É por esse motivo que o diálogo, em Paulo Freire, não é apenas uma interação entre dois sujeitos que objetivam o significado das coisas (o saber), mas uma interação que se realiza através da práxis (ação + reflexão), no engajamento, no compromisso com a transformação social. O diálogo na educação popular permite uma troca de conhecimentos, em que os/as educandos/as também ensinam os/as educadores/as enquanto aprendem com eles. Sendo assim, na educação popular, há uma relação entre o ensinar e o aprender. Sobre isso Freire, escreve:

> 'Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar - aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética que em a boniteza, deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade".(FREIRE, 2017 p.26)

Dessa forma, como já citado, a educação popular constitui-se por um esforço de mobilização e organização política que busca caminhos para a emancipação humana. Igualmente, sua rejeição à neutralidade fomenta um discurso crítico essencial para compreensão das injustiças sociais. Além disso, seu caráter ético e estético desafia tais injustiças e ações desumanizadoras. Diante disso, é possível observar que a educação popular se volta para as inúmeras dimensões que influenciam a forma como os/as educandos/as percebem a si mesmas e o mundo e destaca-se por sua proposta educativa total. Tal proposta engloba dimensões diretivas, políticas, ideológicas, gnosiológicas, pedagógicas, éticas e estéticas.

Ademais a essas dimensões, cabe destacar que a educação popular, como já citado, caracteriza-se pelo reconhecimento dos saberes populares, da cultura do povo, de suas expressões artísticas e de suas crenças. Nessa direção, a dimensão cultural é estruturante para a prática da educação popular, pois está associada à identidade de um povo, a sua organização, ao seu modo de transformação da natureza, às suas formas de sobrevivência, sua formação histórica e cosmovisão. Desse modo, para uma reflexão aprofundada sobre educação popular, torna-se essencial refletir sobre a cultura, suas propriedades e em especial a cultura popular, indispensável à prática educativa dessa concepção educacional.

2.3.1 Cultura e educação popular:

A cultura está presente em todas as atividades da prática social. Sendo um conceito polissêmico, ela adquire ao longo do tempo uma multiplicidade de sentidos e significados.

Inicialmente, como amplamente conhecido, a cultura foi associada à ideia de cultivo da terra. Sendo assim, o dicionário da língua portuguesa, em uma primeira definição, designa cultura, como o ato ou efeito de cultivar. Posteriormente em uma definição subsequente, o mesmo dicionário a conceitua como "o conjunto de características humanas que não são inatas, e que se criam e se preservam ou aprimoram através da comunicação e cooperação entre indivíduos em sociedade".(FERREIRA, 2001 p.212)

Nessa direção, de acordo com o documento elaborado e distribuído pela Ação Popular presente no livro intitulado "Cultura popular, educação popular - memória dos anos 60" organizado pelo educador Osmar Fávero, a cultura está intimamente ligada à ação humana. Segundo o mesmo documento: "a existência humana é a existência de pessoas em comunidades, ou seja, comunicação de valores de uma pessoa para outra" (2001 p. 15). Ademais, tais registros apontam que "uma comunidade humana só se faz sentir em razão da capacidade que o homem tem, através do conhecimento e da ação, de transformar o mundo natural em um mundo de cultura"(2001 p. 15).

Nesse contexto, o documento apresenta sua definição de cultura:

> "a cultura é o processo histórico (e portanto de natureza dialética) pela qual o homem, em relação ativa (conhecimento e ação) com o mundo e com os outros homens, transforma a natureza e se transforma a si mesmo, construindo um mundo qualitativamente novo de significações, valores e obras humanas e realizando-se como homem neste mundo humano.(AÇÃO POPULAR, 2001 p. 16)

Dessa maneira, a cultura, em determinada medida, pode ser visualizada como a ação humana que transforma o mundo natural em mundo humano e por consequência gera um universo de significações, valores e obras humanas. Ainda, orientado pelos escritos da Ação Popular é possível visualizar que "a iniciativa humana que cria a história é precisamente a cultura" (AÇÃO POPULAR, 2001 p. 17). Dessa forma, a historicidade é uma das principais propriedades da cultura, uma vez que ela se constitui como um processo histórico transmitido por gerações através da imitação, comunicação, educação entre outras formas de transmissão.

Outras propriedades da cultura podem ser visualizadas em seu caráter social, pessoal e universal. Pensar sobre a cultura é pensar na ação humana e consequentemente na sociedade. Resultado do processo cultural, a sociedade é um componente fundamental de mediação entre a consciência individual e o conjunto de significações produzidas pela ação humana como crenças, tradições e costumes que podem ser apreendidas pelos indivíduos que constituem o corpo social. Além disso, a cultura carrega um caráter pessoal, uma vez que ela só pode ser entendida na aceitação ativa e livremente conscientizada das significações, valores e ideais do

mundo cultural onde o indivíduo se insere. Ademais, a cultura é fundamentalmente universal.(AÇÃO POPULAR, 2001).

Ainda, em torno da cultura, vale destacar que toda tentativa de ação desumanizadora e violenta faz da cultura ferramenta de dominação e alienação e não libertação e construção de um mundo voltado ao humano. Dessa maneira, se por um lado a cultura exerce sua plenitude quando ela adquire seu caráter histórico, social, pessoal e universal, por outro lado, a cultura pode ser alienante quando expressa um caráter anti-histórico, anti social, anti pessoal e anti universal. Em torno dessa temática a ação popular escreve:

> De acordo com estas considerações, a cultura pode, então, ser: - *mediadora de dominação*. Temos a mediação da cultura inautêntica, que é: *anti-histórica*, pois vai contra a corrente de exigência fundamental da história, que é a realização do homem na livre comunicação com outro homem; - *anti-social*, pois destroi a possibilidade de as consciências se comunicarem numa tarefa comum, que é a edificação da sociedade como mundo humano; - *antipessoal*, pois traz em si uma referência ao outro homem como objeto de dominação; - *anti universal*, pois bloqueia o movimento de universalização essencial à história: é particularizante, involutiva (mesmo que atinja elevadas formas de racionalização,como em geral as culturas aristocráticas) enquanto cinde o todo social em grupos privilegiados e grupos espoliados. - *mediadora de comunicação*. Nesse caso, a cultura exerce uma mediação autêntica e adquire sua caracterização essencial, como histórica, social, pessoal e universal. Acreditamos que o verdadeiro sentido humano da história reside justamente na criação de um mundo cultural como mundo humano em que as consciências possam reconhecer-se num plano de comunicação, pela mediação da obra comum: a cultura autêntica. (AÇÃO POPULAR, 2001 p. 18)

Sobre esta temática, na atualidade ocorrem relevantes embates entre a perspectiva de cultura como expressão de um povo, constituição da sua identidade e construção de um mundo humano com a perspectiva de civilização, dominação, alienação e desumanização. Nessa direção, ainda de acordo com a ação popular (2001), no momento que um aspecto da cultura fica vinculado estritamente a um grupo humano ou a uma classe social de modo que a universalidade da cultura é rejeitada, ela passa a ser um instrumento de poder e dominação de um homem sobre o outro. Dessa forma, pensar sobre a dominação do homem pelo homem em contexto nacional, permite, em determinada medida, pensar sobre a cultura no Brasil.

Integralmente influenciada pela colonização e constituição do capitalismo, a cultura brasileira foi sufocada pela cultura da metrópole. Cabe destacar que o processo de colonização no Brasil, como amplamente conhecido, marca a primeira relação de dominação e alienação vivida no país. Em torno dessa temática, o Centro Popular de Cultura em um documento intitulado “CPC de Belo Horizonte: o que é cultura popular ” presente no livro “Cultura popular, educação popular - memória dos anos 60” organizado pelo educador Osmar Fávero, disserta:

> “Desde a descoberta do Brasil que começa a se estabelecer sobre nós uma relação de dominação cultural. O homem nativo foi confundido com a própria paisagem geográfica e, como tal, foi também dominado. Estabelecendo uma relação de dominação, o dominador impôs uma cultura importada da metrópole, sufocando, desse

> modo, os valores culturais do homem nativo e abafando a sua capacidade criadora de uma cultura autêntica e livre. Negando-lhe as suas expressões culturais, o descobridor reduziu o homem nativo a um objeto da cultura. E a cultura brasileira deixa de ser autêntica e livre à medida que se sucedem as imposições por parte de Portugal, França, Inglaterra e Estados Unidos. Pré- estabelecendo, assim, padrões e valores que não correspondiam e não correspondem, ainda hoje, ao que o povo brasileiro sente, vive, vê e quer, encontramos uma formação cultural destinada a aprisionar o homem brasileiro numa sociedade estática e na mesma escala de valores impostos. Para manter-se e a fim de preservar a estrutura de dominação, a cultura brasileira se preocupa com a formação de um quadro com a capacidade de perpetuá-la. Os meios de informação impõem, por meio de estudos de técnicas especiais, uma cultura alienante e falsa. A propaganda comercial cria hábitos e conceitos estranhos à mentalidade do nosso povo".(CENTRO POPULAR DE CULTURA DE BELO HORIZONTE, 2001.p 83)

Ainda, ressalta-se que a colonização e a construção do capitalismo no Brasil, moldaram a cultura brasileira através do encontro entre as culturas nativas, africanas e europeias. Ademais, a partir desse momento até a atualidade a cultura brasileira ainda sofre influências externas, principalmente aquelas oriundas da dominação econômica por parte dos países de capitalismo central, a exemplo: Inglaterra e Estados Unidos. No entanto, se por um lado, a dominação no período colonial era realizada por meio da ação desumanizadora e violenta. Por outro lado, nos dias atuais ela é reproduzida por ações sutis presentes nos meios de comunicação e informação. Sobre isso, a Ação Popular, disserta:

> Os meios de informação - divulgação de notícias e ideias - entrosam-se, formando uma terrível máquina que distorce e submete o comportamento da parcela do povo, que, nas grandes cidades e periferias, lê jornais, ouve rádio, assiste a programas de televisão e o cinema. Os meios formais de educação, como escolas e livros, além de promoverem uma educação voltada para as elites e seus interesses, são inacessíveis à maioria das massas populares, mercê das barreiras de custo e dos privilégios de seleção e promoção, e das desigualdades de condições, francamente desfavoráveis aos grupos mais pobres.[...] A propaganda comercial desempenha a espetacular tarefa de padronizar as atitudes, introduzir hábitos novos, reflexos condicionados e conceitos estranhos na mentalidade do povo, submetido com isso a um processo de estúpida massificação. Tão eficiente e sutil é o funcionamento desse processo, cuidadosamente planejado e dirigido segundo técnicas e leis da psicologia, que nos vendem, além de bens de consumo, slogans políticos, ideias, gostos artísticos, hábitos e atitudes. Em circunstâncias tão sérias, a cultura, orientada pelos grupos privilegiados, funciona como freios e fator de conformismo. As manifestações culturais são, portanto, nas duas condições, fortemente marcadas por características ideológicas que justificam o "statu quo". (AÇÃO POPULAR, 2001 p. 21/22)

Dessa maneira, os meios de comunicação e informação estabelecem um sistema que distorce e subordina o comportamento de parte do povo brasileiro, colaborando com a manutenção do *status quo*. Em contrapartida às diferentes formas de opressão, dependência, e massificação, o povo brasileiro, desenvolveu meios para deter a trajetória da dominação por meio da conscientização. Tal conscientização ganhou destaque no país na medida em que outros povos da América Latina iniciaram igualmente a luta contra a opressão. No Brasil o combate à opressão está intimamente ligado à cultura popular que assume primeiramente o sentido de desalienação da cultura brasileira. (AÇÃO POPULAR, 2001)

Em torno da cultura popular o Centro Popular de Cultura, escreve:

> "O movimento de cultura popular começa a surgir no Brasil, como reivindicação, para se opor ao tipo de cultura que serve apenas à classe dominante. E, ao mesmo tempo, um movimento que elabore com o povo (e não para o povo) uma cultura autêntica e livre.O movimento de cultura popular apresenta-se como um processo de elaboração e formação de uma autêntica e livre cultura nacional e, por esse motivo, uma luta constante de integração do homem brasileiro no nosso processo histórico, em busca de libertação econômica, social, política e cultural do nosso povo. É portanto um movimento, ao mesmo tempo, de elaboração e libertação". **(**CENTRO POPULAR DE CULTURA DE BELO HORIZONTE, 2001.p 87)

Nessa direção, a cultura popular, em determinada medida, pode ser vista como uma manifestação da cultura que emerge em contraponto à cultura dominante. Dessa maneira, a cultura popular volta-se ao enfrentamento dos desafios estruturais vividos na sociedade atual como: o analfabetismo, a pobreza, a dominação imperialista, as deficiências no acesso à educação e a cultura que promovem espaços para construção de uma sociedade humana, entre outros enfrentamentos. Nesse contexto, o autor Gullar, destaca que: "A cultura popular é, em suma, a tomada de consciência da realidade brasileira. "(2001 p.52). Ademais, no verbete - Cultura - presente no dicionário Paulo freire, o autor Carlos Rodrigues Brandão, escreve que:

> Os movimentos de cultura popular trouxeram para o campo da educação a cultura como conceito, ideia, valor e fundamento de ações sociais, inclusive pedagógicas. Dito de outro modo: ao lado de outras práticas sociais do pensar e do fazer, como artes, ciências, as filosofias, as tecnologias do agir e de cuidar (como engenharia, a medicina, a culinária), eles situam a educação no interior da cultura. (BRANDÃO,2008 P. 113)

Nessa direção, a cultura popular é estruturante para a prática da educação popular, pois a sua materialização confere em uma postura partindo da realidade concreta da população, buscando construir e reconstruir a identidade do povo brasileiro e sua cosmovisão. Dessa maneira, a cultura popular é indispensável à educação popular. Ainda, cabe lembrar que tanto o Método Paulo Freire de Alfabetização de Jovens e Adultos como a educação popular surgem no Brasil por meio dos Movimentos de Cultura Popular, a exemplo, como já citado, o Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, formado no ano de 1961.

Por último, é possível visualizar que a cultura popular e suas diversas expressões estão presentes nas práticas educativas tanto do método Paulo Freire de alfabetização de adultos como na educação popular. Exemplo disso são os próprios Círculos de Cultura. Tal método, como já visto, inicia-se a partir do diálogo estimulado por sucessivas imagens artísticas as quais, os educandos se percebem como seres do mundo da cultura. Ademais, as imagens, a arte e todo seu universo está intimamente ligado à essa prática educativa. Sendo assim, verificar a relação entre essa concepção pedagógica e uma das mais importantes expressões da cultura, a arte, com suas diversas formas de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, é fundamental.

2.4 Educação popular e Arte:

No ano de 1961, um grupo de jovens, formado por artistas e intelectuais de Recife, compuseram e repensaram um movimento, voltado à alfabetização de adultos. Como já visto, esse movimento não tinha como objetivo ensinar somente as primeiras letras, mas também promover o acesso à cultura e formar cidadãos com consciência política e social aptos a participarem do destino do país. Ademais, suas intervenções pedagógicas, como já debatido, estão intimamente conectadas à arte e às expressões artísticas. A exemplo, o teatro, o cinema e a fotografia são instrumentos que contribuem diretamente com o seu processo formativo.

Como já visto, Paulo Freire propõe uma abordagem educacional que abrange todos os âmbitos da experiência humana, incluindo as esferas política, social, cultural, ética e estéticas, entre outras dimensões intrínsecas à condição humana como a artística. Embora sua prática fosse intensamente influenciada pela arte, Paulo Freire não abordou diretamente essa temática em seus escritos. Todavia, frequentemente, Freire refere-se à educação popular como uma forma de arte, discutindo a interseção entre estética e ética, destacando conceitos como beleza e "boniteza", entre outras referências oriundas do universo artístico.

O autor Berino (2017, p. 182) em seu texto intitulado - Paulo Freire Esteta: Arte, Fotografia e cinema- escreve que: “Se não se pode afirmar que Paulo Freire foi um esteta em termos absolutos, no entanto, é possível dizer, sem vacilar, que a estética foi uma questão que sempre esteve presente nos seus escritos e nas suas conversas sobre a educação”. Ainda em torno dessa temática, os autores Alves e Almeida (2010) apontam que a estética na obra de Freire está intimamente ligada ao conceito de “boniteza”, termo recorrente na obra freiriana. Ainda em torno dessa temáticas Alves e Almeida (2010), escrevem:

> “Quando pensamos em cultura, arte e imagem na obra de Paulo Freire, é mister reconhecer que a estética se traduz para ele, na maioria das vezes, em uma expressão de “boniteza”. Empregada ao longo da obra como sentido polissêmico “boniteza” indica a importância da sensibilidade na construção pedagógica freiriana”. (ALVES; ALMEIDA, 2010 p. 2/3)

Pensar o conceito de "boniteza" em Freire é, em determinada medida, pensar sobre sua concepção de estética que pode ser traduzida conforme Alves e Almeida (2010) dentre outros sentidos por meio de uma dimensão de sensibilidade e criatividade presente em sua prática pedagógica. Cabe ressaltar que debater e definir estética constitui um desafio, uma vez que existem concepções muito distintas a seu respeito". No entanto, comumente ela é conhecida como o ramo da filosofia que investiga a natureza da beleza e os fundamentos da arte.

Uma das mais importantes expressões da cultura, a arte é um componente fundamental para os processos pedagógicos, especialmente na perspectiva da educação popular. Isso porque

ela exerce um papel libertador e estimulador da criatividade. Nessa direção, a arte tem a capacidade de mobilizar não apenas os canais racionais humanos, mas também os sentidos, a sensibilidade e as emoções. Dessa forma, a arte se configura como instrumento didático, prazeroso e eficaz na promoção do aprendizado.

Nessa direção, mesmo que Paulo Freire não aborde diretamente a arte em suas obras, o campo pedagógico e metodológico da educação popular é profundamente influenciado pela arte e suas expressões artísticas. A exemplo, a música e a fotografia aparecem de forma recorrente em suas reflexões. Ademais, o teatro no Brasil foi consideravelmente impactado pela obra de Freire, sobretudo em sua produção intitulada “pedagogia do oprimido" que permite o diálogo entre o teatro e a questão social que possibilitaram novas formas de conscientização no país.

2.4.1 Aproximações entre a educação popular e o Teatro:

O autor Peixoto (1980, p.7), escreve que o teatro “desde muito séculos antes de nossa era até os dias de hoje, nunca deixou de existir: há algum impulso no homem desde seus primórdios, que necessita deste instrumento de diversão e conhecimento, prazer e denúncia”. Considerada uma arte na qual os atores interpretam e dão início a incorporação de distintas histórias de diferentes gêneros, a função social do teatro tem sido constantemente redefinida.

O teatro brasileiro tem suas origens nos primórdios da colonização, com profundas raízes na tradição europeia, ele evoluiu ao longo dos séculos, incorporando uma diversidade de influências culturais, mantendo-se relevante até os dias atuais. Esta relevância se deve à capacidade do teatro de desenvolver tramas que frequentemente refletem a realidade e geram identificação, explorando uma diversidade de gêneros.

Em determinada medida, todos já ouviram falar sobre o teatro, principalmente aqueles inspirados na tradição europeia. Todavia, tem crescido o reconhecimento de um método teatral elaborado no Brasil e na América Latina que se tornou uma importante referência no cenário mundial. Tal técnica teatral, pensada e desenvolvida pelo dramaturgo Augusto Boal, ficou amplamente conhecida como: Teatro do Oprimido. Em relação, a Augusto boal, a autora Cilene Canda, escreve:

> Augusto Boal construiu uma trajetória artístico-educativa de fortalecimento das potencialidades dos sujeitos em seus atos de criação estética, reflexão e conscientização política. Ao compreender o teatro como ferramenta de transformação social para/com/pelos oprimidos, Boal difundiu seu método de teatro, baseado em jogos de percepção, expressão e criação, em diversos países, batizando-o como Teatro do Oprimido, em homenagem à obra de Paulo Freire. (CANDA, 2012. p. 196).

Intimamente influenciado pela obra de Paulo Freire, o diretor de teatro Augusto Boal leva para o universo teatral alguns conceitos freirianos e também vê a arte como uma ferramenta

estética para a luta social. Ainda, de acordo com a autora Cilene Canda: “Freire e Boal atuaram de modo crítico e participativo na construção de subsídios teórico-práticos com vistas à revisão e transformação de práticas sociais excludentes, tanto no campo educacional, quanto no contexto da cultura (2012, p. 199). A mesma segue escrevendo:

> Com base na obra dos dois autores, compreendemos que a conscientização não é transferida, nem é um simples estado de consciência, e sim, implica na assunção crítica da tomada de consciência, em consonância com a realidade histórica e social. A conscientização é um modo de desvelar a realidade. Quanto mais vivência do mundo, mais o sujeito vai compreendendo o seu meio e a sua participação vai se tornando mais qualificada. (CANDA, 2012. p.200).

Ainda, cabe apontar que tanto o Teatro do Oprimido como a Educação Popular utilizam-se de metodologias dialógicas. Ademais, os dois compartilham um objetivo comum de capacitar os sujeitos por meio da reflexão crítica. Por fim, tanto o Teatro do Oprimido quanto a Educação Popular encorajam os sujeitos por meio da arte a desvelarem sua própria realidade, seu protagonismo e seu potencial de transformar a realidade que os cercam.

2.4.2 Aproximações entre a educação popular e a Música:

Inúmeros foram os estudiosos que tentaram definir a música. O autor J. Jota Moraes, em uma dessas tentativas, indica que a música é um termo abrangente que incorpora igualmente “tensão e relaxamento, expectativa preenchida ou não, organização e liberdade de abolir uma ordem escolhida; controle e acaso" (1983 p.8). Popularmente conhecida como um conjunto de afetos, experiências e sentimentos transmitidos pelo sons, a música propõe, em determinada medida, novas maneiras de pensar e sentir. Ela atua como expressão artística que possibilita o reconhecimento de diferentes dimensões humanas sejam elas emocionais ou cognitivas, permitindo uma conexão entre o individual e a coletividade.

Nessa direção, ao longo do tempo a música adquire múltiplas funções, além de propiciar o bem estar e a expressão emocional, ela contribui para o desenvolvimento mental, a comunicação, a identidade cultural, a preservação de tradições, entre outras funções que a música exerce na sociedade atual. A música está em todos os lugares, incluindo os ambientes voltados à aprendizagem, estando também em espaços de ensino que promovem uma aprendizagem criativa e crítica, com destaque para a educação popular. Nessa direção, no que tange a relação ensino musical e educação popular a autora Maria Helena de Lima, aponta:

> Um ensino da música no contexto das classes populares não se deve de maneira alheia ao que ocorre nos espaços da comunidade e do cotidiano de seus alunos. Deve assim desenvolver a capacidade de considerar os conhecimentos e os significados do grupo, e discuti-los nele, como uma maneira de extrapolar o senso comum ou a pura aceitação sem contestação. Deve, então, movimentá-los a favor de uma mudança de paradigma,

> fazê-los refletir se determinados conceitos são próprios do sujeito, ou são dados externos, e embutidos e colocados como verdades absolutas. Assim, nesta perspectiva, pode-se indagar, por exemplo, questões como: por que não podemos ter acesso ao conhecimento musical formal? Por que, para nós, desta realidade, é tão difícil estudar música? Por que não temos acesso a determinadas facetas da música que a mídia impõe? Por que nossas práticas e conhecimentos musicais são ainda tão subestimados? Sou um cidadão produtor e consumidor de cultura musical? Posso refletir sobre música ? Se assim não fizer, uma educação musical que proponha a trabalhar com as classes populares, corre o risco de se tornar apenas mais uma intervenção periférica assistencialista e sem profundidade. (LIMA, 2002 p.64).

Dessa maneira, enquanto ferramenta de transmissão de conhecimento partindo da educação popular, a música promove reflexões críticas em torno da realidade dos sujeitos. Ademais, a música, especificamente a popular, pode ser vista como expressão de um povo, da comunidade, sendo capaz de propiciar a valorização da cultural local e regional dos sujeitos. Em síntese, ela possibilita a construção de conhecimentos pelas classes populares por meio da comunicação entre os sujeitos a educação popular e a arte.

2.4.3 Considerações iniciais em torno da educação popular e a fotografia:

A fotografia, enquanto uma atividade, uma técnica, uma expressão artística, ganha inúmeras funções ao longo do tempo. Em certa medida, a fotografia revoluciona as formas de registrar, documentar e expressar artisticamente um momento, uma emoção e até mesmo uma ideia. Além disso, a fotografia está intimamente ligada ao cotidiano dos sujeitos, seja em sua dimensão individual ao capturar imagens pessoais e lugares que compõem a sua história, seja em um plano social e coletivo ao registrar momentos marcantes da história da humanidade.

Desde sua invenção a fotografia rapidamente ganhou espaço e atravessou a realidade e o cotidiano dos sujeitos. Dessa forma, as fotografias estão presentes em várias áreas das atividades humanas, inclusive em espaços voltados à aprendizagem. Na educação popular, essa presença é igualmente marcante, as fotografias estão intimamente ligadas a essa forma de educação. As fotos possibilitaram o registro de momentos significativos que acompanharam a construção da trajetória histórica da educação popular. Por meio delas, é possível perceber a passagem do tempo e, de certa maneira, o trabalho realizado pelos sujeitos dessa forma de educação, como evidenciam as fotografias presentes nas figuras 8 e 9.

Fotografia 6: Experiência de alfabetização em Angicos (RN): Alfabetizando Antônio Ferreira fala ao presidente João Goulart (1963)



Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/items/f4aacf2f-345b-4df8-a78a-26e9631c9e82

Fotografia 7: Paulo Freire em Angicos, 30 Anos depois: homenagem na escola José Rufino (1993)



Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/items/620e8be4-312c-48e1-841e-8e0993bda247

Ademais, a função de registrar e, em determinada medida documentar momentos marcantes que acompanham a construção desse modo de educação. As fotografias e as imagens, de forma geral, são frequentemente utilizadas como ferramenta de construção de conhecimento a partir da educação popular. Em uma passagem presente no livro "Pedagogia da Autonomia" o educador Paulo Freire, evidencia como a função artística da fotografia pode ser utilizada como ferramenta construtora de conhecimentos a partir dessa prática educativa. O mesmo escreve:

> "Certa vez, numa escola de rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também.

> Fotografias de recantos feios que sugeriram tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentarios em torno do que lhes tocava mais perto. De repente um deles afirmou " Há dez anos que ensino nessa escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educando?".(FREIRE,1996,p.136-137).

Nessa passagem, as fotografias não revelam apenas os lugares e as ruas próximas da escola. Elas também evidenciam a distância presente entre os professores e alunos das escolas tradicionais/bancárias. Ademais, elas provocam uma reflexão quase que imediata dos professores revelando que lecionar afastado da realidade dos educandos pode tornar, em determinada medida, o processo de ensino menos eficaz e excludente.

Contrapondo a educação tradicional/bancária, a popular, como já visto, confere uma postura partindo da realidade concreta da população. Ademais, em sua prática educativa, a educação popular procura diminuir a distância entre os educandos/as e os/as educadores/as. Além disso, a educação popular busca definir e redefinir os objetivos que os sujeitos devem alcançar a partir desse processo formativo em conjunto. Ela identifica o eixo central da prática, define e avalia as relações entre os/as educadores/as e a população. Ela entende que, ensinar não é transferir conhecimento e sim criar possibilidades para sua construção.

Como já visto, a educação popular, vincula-se às práticas educativas, voltadas ao processo de resistir e de lutar a fim de se alcançar a emancipação humana. No entanto, dentro desse alcançar, existe a necessidade inicial de identificar em que lugar os sujeitos estão. Como aponta a sabedoria popular - "*antes mesmo de caminhar na direção que queres chegar, primeiro a de se reconhecer o lugar que se está*". Nesse sentido, de pensar os sujeitos e seus espaços, é possível pensar a fotografia e sua potencialidade de capturar e refletir a realidade que os sujeitos estão inseridos, como um importante instrumento para sua prática educativa. Nessa direção, cabe ao presente trabalho abranger o debate em torno da fotografia e educação popular. Para isso, é necessário recorrer através de um capítulo às origens da fotografia, sua evolução no decorrer do tempo e sua contribuição a essa forma de educação.

3.CAPÍTULO II:

FOTOGRAFIA:

A pessoa, o lugar, o objeto
estão expostos e escondidos
ao mesmo tempo, sob a luz,
e dois olhos não são bastantes
para captar o que se oculta
no rápido florir de um gesto.

É preciso que a lente mágica
enriqueça a visão humana
e do real de cada coisa
um mais seco real extraia
para que penetremos fundo
no puro enigma das imagens.

Fotografia — é o codinome
da mais aguda percepção
que a nós mesmos nos vai mostrando,
e da evanescência de tudo
edifica uma permanência,
cristal do tempo no papel".
Diante das fotos de Evandro Teixeira
Carlos Drummond de Andrade (1985)

3.1. Fotografia: uma forma de escrita através da luz.

A história da humanidade, em determinada medida, pode ser visualizada através das imagens. As primeiras expressões visuais humanas registradas são anteriores ao advento da escrita. Encontradas nas pinturas, no interior de algumas cavernas, essas imagens ficaram conhecidas como arte rupestre (SOARES,2017). Entre tais pinturas e as imagens criadas na atualidade, existe uma longa trajetória histórica. Todavia, cabe a esse capítulo, debater sobre um momento específico, voltado às circunstâncias que permitiram a invenção, o desenvolvimento e os desdobramentos causados pela fotografia.

Inicialmente, cabe apontar que a palavra *Fotografia* é formada pela composição de elementos do grego: o antepositivo "*fos*", que remete a "luz", e *graphé*, que significa "escrita".

É assim, a arte de escrever a partir da luz - fotografia. Uma foto conta uma história com mais detalhes, denuncia, movimenta as pessoas acerca de determinados fatos, emociona, promove reflexões e problematizações. Ainda, segundo o poeta Carlos Drummond de Andrade (1985), a fotografia enriquece a visão humana e, através de sua capacidade em reter o espaço e o tempo em um papel, as fotos podem transformar o efêmero em um registro permanente.

O autor Walter Benjamin, em sua obra intitulada - Magia e Técnica, arte e política - escreve que "já se pressentia, no caso da fotografia, que a hora da sua invenção chegará, e vários pesquisadores, trabalhando independentemente, visavam o mesmo objetivo: fixar as imagens da *Câmera obscura*, que eram conhecidas pelo menos desde Leonardo" (1985 p.91). Desse modo, enfrentar a tarefa de escrever sobre a fotografia supõe inúmeros desafios. As primeiras dificuldades estão em precisar as datas e etapas que levaram a sua criação, isso porque, algumas das experiências necessárias para a sua existência, como supramencionado por Benjamin (1985) já eram conhecidas desde Leonardo Da Vinci.

Junto a isso, é necessário sinalizar que a fotografia surge a partir do século XIX, em um período de intenso investimento no desenvolvimento tecnológico, consequência da sociedade oriunda da revolução industrial. A fotografia emerge simultaneamente com a infraestrutura e ao crescimento urbano. Dessa forma, a sociedade que se forma após tal revolução promove um novo modo de compor as imagens:

> "Os avanços tecnológicos, portanto, criaram espaços para a introdução de novas pesquisas, permitindo que Louis Jacques Mandé Daguerre, na França, e William Henry Fox Talbot, na Inglaterra, desenvolvessem estudos que buscavam reter a imagem dos objetos dos materiais fotossensíveis, dentro da câmara escura. A nova invenção veio para ficar: a imagem artesanal se viu, aos poucos, substituída pela imagem fotográfica. A Europa tornou-se moderna, ou seja, portátil e ilustrada". (MAYA, 2008 p 108-109).

Vale pontuar que as fotos permitiam que as imagens fossem gravadas sobre uma superfície de forma automatizada. Devido a essa capacidade as fotografias revolucionam o modo de capturar e representar o mundo, rompendo, em determinada medida com as tradições pictóricas do desenho, da pintura e da gravura, também chamadas pré-fotográficas. Sendo assim, as fotografias caminham em paralelo à construção de uma sociedade conectada à automatização, que permite a reprodutibilidade técnica da imagem realizada por meio dos mecanismos fotográficos. (MAYA, 2008).

Para mais, a fotografia foi e ainda é objeto de inúmeras polêmicas, desde sua invenção até a atualidade. Entre elas estão os debates que envolvem sua paternidade. Cabe lembrar que existe um conjunto de cientistas em diversas épocas e lugares que aos poucos foram descobrindo os processos tanto físicos como químicos que permitiram a invenção e o desenvolvimento da fotografia. Nessa direção, em um primeiro momento, o presente texto

busca aproximar-se da fotografia, através de um sumário resgate histórico. Entre a ciência e a arte, essa nova forma de composição das imagens gera embates no universo artístico e científico. Nesse sentido, o presente texto procura evidenciar debates que permeiam o universo da fotografia, em específicos suas funções e contribuições para a sociedade, incluindo sua relação com a educação no processo de ensino e aprendizagem.

3.2. Sumárias aproximações em torno da história da fotografia:

Ao longo da história, as formas de expressão visual passaram por diversas transformações. Diante da vontade de capturar as imagens em tempo real, a fotografia é considerada um instrumento revolucionário. Resultado de diversos esforços, o desenvolvimento da fotografia se deu através de um longo processo de maturação. Processo esse que, a partir de alguns saltos temporais, será apresentado aqui, destacando, em determinada medida, a vida e a obra dos precursores da fotografia, o processo de popularização desta última no decorrer do tempo, sua passagem da era analógica para a digital,além de um breve exame de sua situação no cenário atual.

A fotografia, como supramencionado, é resultado de um longo processo de desenvolvimento, o qual só foi possível devido a invenções anteriores. Invenções essas, vindas de campos de conhecimentos como o da física e o da química que, mesmo em momentos distintos, desenvolveram técnicas que contribuíram com o surgimento da fotografia (PAGANOTTI, 2016). No que tange o desenvolvimento dessas técnicas, a câmera escura precedeu a câmera fotográfica, proporcionando a estrutura física necessária para sua invenção. A respeito da história e do desenvolvimento da câmara escura, Paganotti diz que:

> "O processo físico foi desenvolvido com maior facilidade. Aristóteles já descrevia a câmara escura no século IV a.C., em um processo utilizado para se observar um eclipse solar em um compartimento fechado com um furo em uma das laterais. [...]. De qualquer forma, o processo da câmara escura também é citado por Alhazen, astrônomo do século XI. No século XVI, Leonardo Da Vinci a compara ao funcionamento do olho. Durante o Renascimento, a câmara escura é aperfeiçoada para que se torne um mecanismo auxiliar ao desenho e à pintura. No século XVII, as câmaras escuras tornam-se portáteis, munidas de elementos óticos (lentes polidas provavelmente convergentes) e espelhos com inclinação de 45°, para que as imagens pudessem ser observadas no plano horizontal, a fim de facilitar a observação para se desenhar. Essa estrutura é a base das câmeras reflex, que surgiram apenas no século XX". (PAGANOTTI, 2016,p.20)

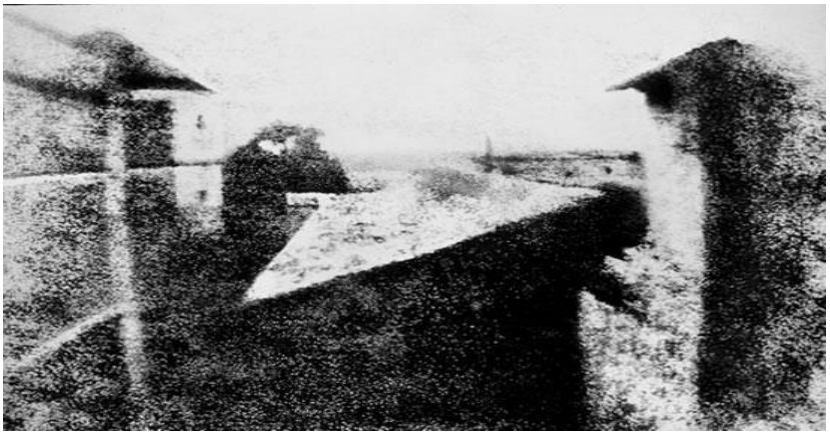
A câmera escura, se constitui por uma caixa dotada de um pequeno orifício. Seu potencial de projetar imagens verifica-se, em razão da passagem da luz que entra em sua pequena abertura. Tal mecanismo, como supracitado, serviu como suporte a desenhistas e pintores durante uma longa fase. Posteriormente, esta camêra cultivou naqueles que a

utilizavam, a vontade de registrar em tempo real as imagens projetadas por ela. Esse processo de fixação, ocorreu atrelado às soluções advindas de campos de conhecimento como o da química, que possibilitou o surgimento do que hoje é convencionado como a fotografia.

Atualmente, sabe-se que a fotografia foi idealizada e desenvolvida por diferentes pensadores em distintas partes do mundo. No entanto, incontáveis foram as polêmicas relacionadas aos seus precursores. Dessa maneira, escrever em torno de seu surgimento e desenvolvimento, é em determinada medida, escrever sobre aqueles que em seus estudos dedicaram-se à sua invenção. Entre esses inventores, destacam-se, tanto os franceses Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833), Louis Daguerre (1787-1851) e Hercule Florence (1804-1879) o inglês Fox Talbot (1800-1877), entre outros que contribuíram para sua invenção.

O processo de fixação das imagens através das soluções químicas em materiais fotossensíveis, alcançaram significativos progressos a partir da segunda década do século XIX. Seus primeiros avanços deram-se com Niépce,e é dele aquela que até hoje é considerada como uma das primeiras fotografias, intitulada “Point de Vue du Gras"(Vista da janela em Le Gras). Esta imagem foi capturada em 1827, utilizando-se de betume da Judéia sobre uma placa de metal sensibilizada pela ação da luz, sendo necessárias de 8 a 12 horas para a imagem ser fixada (PINTO; UZÊDA, 2017).

Fotografia 8: Point de Vue du Gras, 1827.



Disponível em: https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquiteturismo/02.015/1420.

Registrada através da heliografia, processo fotográfico criado a partir da luz, por Joseph Niépce, é possível perceber, nesta primeira fotografia, a presença de uma casa à esquerda, um telhado à frente, uma árvore ao fundo e outros elementos que revelam sua paisagem. No entanto, pode ser observado também, sua baixa nitidez e qualidade. As melhorias nas fotografias, tendo em mente a invenção de Niépce, só viriam mais tarde relacionadas a figura de Louis Daguerre, que naquele momento, também experimentava ao seu modo, formas de fixar as imagens. Entre

a heliografia e a daguerreotipia, construída por Niépce e Daguerre, existem polêmicas e divergências que perduram até os dias atuais.

Tais polêmicas se deram, de acordo com Turazzi (2008), após o daguerreótipo ser noticiado e espalhado pela imprensa em janeiro de 1839 nos jornais e no restante do mundo. A mesma autora escreve que, houveram diversas especulações sobre este novo mecanismo e os meios para construí-lo. Isso porque, os comentários sugeriam que Daguerre poderia ter se beneficiado de ideias alheias a dele. Nesse processo, vale ressaltar que em 1829, Niépce, assina um contrato de sociedade devido a pressões financeiras de Daguerre, um inventor mais vocacionado aos lucros do que ele. Nesse contrato, Niépce renunciou os louros de sua invenção (PAGANOTTI, 2016), tornando a associação entre eles mais polêmica.

No que tange essa parceria, não existe consensualidade, sabe-se apenas que, ela teve início em 1829 e se encerrou no ano de 1833, em razão do falecimento de Niépce. Nesse sentido, existem autores que apontam o físico e pintor francês Daguerre, como o principal inventor desse processo fotográfico. Todavia, há estudiosos que levantam discussões acerca da daguerreotipia, colocando-a como o processo de aperfeiçoamento realizado através da parceria entre os dois inventores. O escritor Paganotti (2016, p.22), indica que:

> "Com a morte de Niépce, em 1833, Daguerre continua aperfeiçoando o processo, implementando a utilização de iodo e água salgada para fixar as fotografias, chegando a tempos de exposição mais reduzidos: de quinze minutos a uma hora. Em janeiro de 1839, François Arago, membro da Academia das Ciências da França, pede publicamente ao governo francês que indenize Daguerre para que sua invenção continue sendo desenvolvida e publicada. Em 19 de agosto de 1839, Arago tornou pública, finalmente, o processo conhecido como daguerreótipo na Academia das Ciências e Belas-Artes francesa, marcando a data em que é comemorada atualmente a invenção da fotografia".

O inventor, Louis Daguerre, ficou amplamente conhecido, o daguerreótipo, independente de suas polêmicas, revolucionou em um curto espaço de tempo, a maneira de se registrar o mundo. Isso se deu, em razão das melhorias na sua qualidade e nitidez da imagem, na diminuição do tempo de exposição e fixação das mesmas, entre outros aperfeiçoamentos, que contribuíram para a ampla circulação de suas imagens fotográficas. (MAYA, 2008).

Em vista disso, um dos primeiros registros relacionados à invenção da fotografia, como supramencionado, ocorreu em agosto de 1839, na França. Todavia, surgiram processos fotográficos acontecendo paralelamente em outros países. Exemplo que ilustra este quadro, pode ser visualizado nos trabalhos do cientista inglês Henry Fox Talbot, que também alcança a fixação das imagens através da Calotipia. Acerca desse mecanismo fotográfico, o escritor Paganotti (2016, p.22), escreve:

> "[..] Henry Fox Talbot faz, em 1834, imagens em papel impregnado com nitrato de prata, fixadas com sal de cozinha, resultando em valores invertidos (novamente, o

> negativo), com tempos de exposição reduzidos a cerca de dez minutos. Com o pedido de Arago, em janeiro de 1839, Fox Talbot comunica à Royal Society of London e à Academia das Ciências francesa as suas descobertas, para defender sua anterioridade na invenção. [...] Em 1840, Fox Talbot desenvolve o processo e chega à revelação da imagem latente, erguendo pilares para a fotografia moderna: o sistema negativo-positivo e a reprodutibilidade da imagem é obtida"

Nascido no ano de 1800, em uma família aristocrática, Henry Talbot dedicou parte de seus estudos à experimentação, buscando transformar a luz em imagens permanentes. Seus métodos de fixação de imagens em papel impregnado de nitrato de prata, fixadas com sal de cozinha, no ano de 1840, permitiram o desenvolvimento do sistema negativo-positivo, que possibilitou a reprodução da imagem, em larga escala, já no século XIX. (MAYA, 2008)

Ainda, no que se refere ao surgimento da fotografia, existem registros de sua invenção em diferentes lugares, em períodos simultâneos. Sendo assim, sua descoberta ainda pode ser atribuída ao francês Hercules Florence, também conhecido como o inventor no exílio, por ter produzido imagens através da luz, a partir do ano de 1833, no Brasil. Dessa forma, pensar em torno da vida e da obra de Florence é, em certo modo, pensar sobre sua anterioridade e também sua falta de reconhecimento em relação a invenção da fotografia.

Nascido no ano de 1804, em Nice, na França, o inventor francês chega em terras Brasileiras, no ano de 1824. Sendo um pesquisador de múltiplas habilidades e um hábil desenhista, Florence percorreu o território brasileiro através de expedições, principalmente as de caráter naturalista. Posteriormente, estabeleceu residência na Vila de São Carlos, atual cidade de Campinas, onde se dedicou à criação de métodos de fixação e reprodução da imagem, como a poligrafia e à " photographier" (método de fixação feita pela ação da luz).

A poligrafia também conhecida como autografia, primeira invenção de Florence, se faz semelhante a litografia (processo de impressão da imagem que é feito a partir da utilização de uma matriz de pedra polida que permite a obtenção da imagem quando pressionada contra o papel). Decorrente de seus estudos, voltados a reprodução da imagem como a poligrafia, Florence, desenvolve um método de fixação através apenas da luz. A cerca de suas realizações após instalar -se na Vila de São Carlos, Tessari,(2012 p. 474), aponta:

> Inicialmente, a partir de 1830, Florence criou um sistema de impressões próprio por meio de prensas, conhecido como "poligrafia". Em seguida, partindo de informações que obteve com um boticário sobre as propriedades do nitrato de prata, o inventor desenvolveu uma técnica que ele próprio nomeou de "photographie". O nitrato de prata era utilizado para sensibilizar o papel que recebia o contato com as placas de vidro (ou seja, o então negativo fotográfico) que o inventor utilizava para expô-las na câmera escura, fazendo uso também desse tipo de dispositivo. Florence é considerado o precursor no emprego da palavra "fotografia" no mundo, tendo sido utilizada por ele pela primeira vez em 1833, anos antes de ser empregada na Europa pelo astrônomo John Frederick William Herschel (1792- 1871) – até pouco tempo considerado o primeiro a referi-la.

A falta de reconhecimento em relação ao pioneirismo de Florence, o primeiro a utilizar a expressão “photographier”, em determinada medida, pode ser visualizada até os dias atuais (TURAZZI, 2008). No entanto, existem estudos significativos que apontam a importância de Florence para a história da fotografia. Entre eles, destaca-se o livro do escritor Boris Kossoy, intitulado “Hercules Florence: a descoberta isolada da fotografia no Brasil”, no livro, Kossoy resgata alguns dos experimentos de Florence, como o método de "impressão de luz", que o levou, nos anos de 1833, a descoberta da fotografia no interior do Brasil.

A fotografia, como supramencionado, é resultado de um acúmulo de técnicas voltadas à fixação das imagens através da ação da luz, por parte de muitas pessoas, trabalhando juntas ou em paralelo. No que tange sua invenção, é fácil notar que existem inúmeros nomes relacionados a sua descoberta, em diferentes partes do globo. Nessa direção, a atribuição de sua paternidade, segue polêmica. Todavia, para além de sua descoberta, é preciso observar, os processos subsequentes que permitiram o desenvolvimento tanto das câmeras analógicas como as digitais e também o processo de popularização da fotografia até os dias atuais.

3.2.1.Do analógico ao digital: desenvolvimento e popularização do suporte fotográfico.

Das inúmeras horas dedicadas no passado, para os flashes em segundos na atualidade, os suportes fotográficos, desde sua origem até a era digital, evoluíram de forma intensa. Desse modo, pensar em torno da sua evolução requer uma tarefa prévia: a de retornar a cenários anteriores, que deram espaço para o seu desenvolvimento, desde a sua invenção, com os primeiros mecanismos fotográficos, até as fotos registradas por meio dos aparelhos celulares com câmeras fotográficas embutidas, compartilhadas através do advento da internet e das redes sociais, visualizadas com facilidade na atualidade.

Os primeiros mecanismos fotográficos, como visto anteriormente, surgiram no século XIX. Este século, marca a construção de uma nova forma de sociedade, oriunda da revolução industrial. Essa sociedade, representa uma ruptura com o modelo de produção manufatureiro, que ocasiona um conjunto de mudanças, como: a produção em série, a utilização de técnicas para controlar e automatizar a execução das tarefas, entre outras modificações que marcaram esse contexto histórico. Em torno da fotografia e da sociedade industrial, ressalta-se que:

> “[...] A fotografia retratou as características de uma sociedade durante o período de transformação e de efervescência tecnológica: a sociedade industrial substituiu a manufatura e o artesanato pelos processos mecânicos. A câmera fotográfica é exemplo dessa transformação, uma vez que se constitui em um processo mecânico e tem características distintas do desenho e da pintura, técicas que até então eram utilizadas como modos de representação da realidade social [...] A máquina passou a exercer

> funções que antes eram destinadas às mãos, aos lápis e aos pincéis".(Farias; Gonçalves, 2014 p 2)

As máquinas, como supracitado, passam a exercer funções que antes eram destinadas às mãos. No que tange a fotografia, os suportes fotográficos, como daguerreótipo e em seguida a calotipia, destacam-se em relação aos demais mecanismos, entre outros motivos, por estarem vinculados a países considerados centrais, como: a França e a Inglaterra. Todavia, esses aparelhos marcam distintas demandas atribuídas à imagem fotográfica no século XIX.

As décadas seguintes à criação dos primeiros suportes fotográficos constituíram-se em um período de introdução e afirmação da fotografia no cotidiano da sociedade. Dessa maneira, as primeiras imagens fotográficas derivaram da tradição pictórica. Dessa forma, após as paisagens e a natureza morta, sua principal aplicação foram os retratos fotográficos.

O daguerreótipo, invenção de Louis Daguerre, atende um desejo antigo das classes mais altas da sociedade oitocentista, a de ter sua imagem perpetuada ao longo do tempo. Vale lembrar que, isso já acontecia através de pintores retratistas. Todavia, o daguerreótipo revoluciona e aligeira o processo voltado a captura da imagem, promovendo o aumento de sua qualidade e nitidez, ao mesmo tempo que preserva a unicidade de sua imagem. Em torno do daguerreótipo e suas imagens fotográfica, Maya escreve:

> "A imaginação popular fascinava-se com a imagem saída do daguerreótipo, sendo esta produto de apresentação diferenciada, emoldurada em estojos valiosos – todos eles exemplos únicos, guardando as características básicas do retrato pintado, isto é, sua unicidade; estes objetos difundiram-se com rapidez impressionante." (MAYA, 2008 p.112)

Resultado de seus exemplares únicos e sua apresentação diferenciada, o daguerreótipo, em um primeiro momento, ganha destaque em relação aos outros aparelhos fotográficos. Todavia, seu acesso, se restringia à elite burguesa devido seu alto custo. Ademais, suas fotografias vinculadas principalmente a unicidade da imagem com suas fotos únicas, em uma sociedade industrializada, marcada pela produção em série, abre espaço para outros mecanismos que permitiam a reprodutibilidade da imagem e sua democratização.

A exemplo, a calotipia, suporte fotográfico idealizado por Fox Talbot, em um processo inverso, recebe menor destaque se comparada ao daguerreótipo em um primeiro momento. Isto porque, suas imagens possuíam menor qualidade. Esse mecanismo fotográfico, também foi o primeiro a permitir a reprodutibilidade da imagem, característica desqualificada inicialmente, posto que o valor da imagem fotográfica naquele momento estava ligado ao valor de sua unicidade. Contudo, a calotipia atende um novo contexto, devido sua capacidade de multiplicar as imagens, ela tornou-se, mais tarde, a base da fotografia moderna. Desse modo, entre o daguerreótipo e a calotipia , Eduardo Maya aponta:

> A diferença básica entre as duas invenções residia, portanto, na possibilidade de o daguerreótipo obter uma imagem única. Esse fato, que tornou o aparelho de Daguerre bem aceito no início, também causou seu declínio, aproximadamente uma década e meia depois da sua invenção. O calótipo passou pelo processo inverso: rejeitado, no princípio, por oferecer inúmeras cópias do mesmo negativo, ele se tornou, mais tarde, a base da fotografia moderna. (MAYA, 2008 p.112)

Inúmeros foram os avanços tecnológicos que marcaram o século XIX, e o desenvolvimento dos suportes fotográficos ilustra bem esse quadro. Destacam-se aqui as décadas de 1850 e 1870 com as práticas fotográficas partindo do colódio úmido, e posteriormente com o uso de substâncias como a gelatina. A implementação desses materiais, permitiram uma maior sensibilidade aos suportes fotográficos. Além disso, tais técnicas possibilitaram uma aceleração na democratização e disseminação da fotografia, visto que esses processos barateiaram os custos da produção das imagens fotográficas e sua reprodutibilidade. (PAGANOTTI, 2016)

Além disso, devido ao constante desenvolvimento tecnológico e vontade de capturar as fotografias em qualquer lugar, os aparelhos fotográficos foram se tornando cada vez mais portáteis e populares. A Câmera Kodak n°1 desenvolvida no ano de 1888 pela *Eastman Company*, revolucionou a história da fotografia principalmente no que tange à sua popularização. Utilizando-se de películas de papel emulsificado com nitrato de celulose como material fotossensível, que ficou amplamente conhecido com os filmes fotográficos, as câmeras Kodak possibilitaram o acesso das grandes massas à fotografia Acerca desta câmara, Tessari, indica:

> "[...] no ano referido, a Eastman Company, criada pelo norte-americano George Eastman, iniciou a produção de uma câmera fotográfica que modificou significativamente a relação dos consumidores de imagens com a fotografia. Em 1888, era lançada no mercado a Kodak nº 1, câmera que utilizava películas em papel emulsionadas com nitrato de celulose como material fotossensível (produzidas também pela Eastman Company.), e que era vendida com rolos para se produzir 100 poses. Em pouco tempo, no princípio do século XX, a nova película já abarcava 85% da produção mundial de materiais fotográficos, e a câmera Kodak nº 1 era vendida sob a peça publicitária "você aperta o botão, nós fazemos o resto" [...], uma referência ao fácil processo de produção da imagem pelo usuário comum e sua posterior revelação (processo mais complexo) pelo laboratório da Kodak. A nova câmera revolucionária, assim como posteriormente a Brownie (lançada em 1900 pela mesma empresa), era uma pechincha no preço e de baixíssima complexidade de manuseio, tornando-se um excelente presente para as crianças, para que estas pudessem desenvolver sua curiosidade de pequenos cientistas registrando a fauna ea flora de bosques e jardins nos arredores de seus lares. (TESSARI, 2012 p. 477)

Desse modo, a fotografia, ao longo do século XIX, se desenvolve e se populariza de forma acelerada. As primeiras imagens fotográficas, realizadas por fotógrafos profissionais com pesados aparelhos fotográficos, como por exemplo o daguerreótipo, deram espaço ao desenvolvimento contínuo de mecanismos com formas, cada vez mais, portáteis. As câmeras

Kodak, como supramencionado, permitiram o surgimento dos fotógrafos amadores, entusiastas e também domingueiros. Através do lema "você aperta o botão, nós fazemos o resto", tais câmeras facilitaram o processo de produção das fotografias. Essa facilidade, transforma as câmeras portáteis na base do suporte fotográfico visualizado no século XX.

O autor Tessari (2012), ainda aponta que, a técnica fotográfica a partir do início do século XX conhece inúmeros avanços tecnológicos. Dentre eles, destacam-se os elaborados pelos irmãos Lumière (também precursores do cinema). Através do flash fotográfico, com uma nova fonte de luz artificial, os irmãos Lumière alcançaram o processo de autocromo, permitindo a produção de imagens fotográficas em cores. (TESSARI, 2012)

Ainda, no que se refere aos avanços visualizados na primeira metade do século XX, cabe apontar as imagens fotográficas instantâneas. De acordo com Paganotti (2016) a Polaroid, com suas câmeras comercializáveis anunciadas em 1948, realiza o sonho de inúmeros fotógrafos de conhecer instantaneamente o resultado de seu ato fotográfico. Dessa forma, a fotografia capturada por esse mecanismo perde momentaneamente seu caráter de reprodutibilidade. Todavia, esse processo de revelação instantânea revoluciona a história da fotografia. Falando sobre as câmeras Polaroid, Paganotti, comenta:

> "A fotografia instantânea, tornou-se muito popular entre as décadas de 50 e 80. Eventualmente, com a expansão digital do final do século XX e começo do século XXI a Polaroid observa passivamente enquanto suas vendas caem vertiginosamente, culminando na abertura de processo de falência no começo dos anos 2000. Após alguns anos de escassez em mercado, os formatos instantâneos voltam a contar com a produção maior a partir da segunda década do século XXI, em movimentos associados a processos *vintage* de fotografia. (PAGANOTTI, 2016 p.24)

Sendo assim, o século XX, fica marcado tanto pelos avanços relacionados às fotografias analógicas quanto, posteriormente, com as digitais. É necessário ressaltar que as fotografias analogicas ou de filme, como assim ficaram conhecidas, abrangem todos os tipos de fotos capturadas por suportes fotográficos que utilizavam-se de processos químicos para registrar a imagem, como em papel, filme ou placa. Ainda, cabe lembrar que esses suportes fotográficos existem até os dias de hoje. Todavia, com o digital, o anologico perde espaço. Na sociedade atual, os aparelhos analógicos associam-se a processos *vintage* da fotografia.

3.2.2 Era digital e a fotografia:

O aprimoramento da tecnologia em relação às câmeras digitais se deu a partir do ano de 1973, com a produção dos primeiros chips CCD, os quais vieram para substituir a função que até então cabia ao negativo fotográfico em película (TESSARI, 2012). Referente às novas

câmeras fotográficas digitais, cabe apontar que elas possibilitaram o resultado imediato do ato fotográfico, gerando uma maior praticidade e autonomia para aqueles que tiravam as fotografias. As câmeras digitais permitiram também um barateamento em relação à produção das imagens fotográficas, pois elas eliminaram a necessidade de revelação das imagens. Nessa direção, Paganotti (2016), indica que:

> "Com o desenvolvimento do processo digital, a partir da década de 1990, a fotografia passa por um novo processo de massificação de proporções anteriores inimagináveis. A possibilidade do resultado imediato do ato fotográfico alia-se ao barateamento do investimento financeiro (ainda que o investimento inicial seja maior, a diminuição do investimento total por fotografia obtida garante um processo diversas vezes mais barato que o químico), e resulta no aumento exponencial da produção imagética, especialmente no uso amador e recreativo da fotografia".(PAGANOTTI, 2016 p25)

A produção imagética, como supracitado, é potencializada, a migração do analógico para digital torna-se uma realidade, posteriormente ela é consolidada. Cabe relembrar que os avanços tecnológicos em relação à fotografia são contínuos. Dessa forma, observa-se na passagem do século XX para o XXI a proliferação de celulares com câmera fotográficas embutidas. Nessa direção, a fotografia ganha mais evidência na sociedade, visto que, com as câmeras dos aparelhos celulares, não era mais necessário carregar um dispositivo que fizesse apenas imagens. O mesmo aparelho que fazia ligações telefônicas, era capaz de capturar as imagens. (PAGANOTTI, 2016). Sobre isso, Farias e Gonçalves comentam:

> "As câmeras tornaram-se ainda menores e mais fáceis de manusear e o contínuo desenvolvimento da tecnologia culminou na junção do celular com a câmera fotográfica. A partir daí, os celulares passaram a ter câmeras embutidas que fotografavam e filmavam, algo que, há alguns anos, poderia ser visto como ficção científica. Com o gradativo aperfeiçoamento tecnológico, a qualidade dessas câmeras é aprimorada constantemente, existindo atualmente no mercado celulares com grande resolução de imagem.(Farias; Gonçalves, 2014 p 7)

Como já visto, o advento da popularização da fotografia é anterior ao meio digital. Contudo, essa nova tecnologia trouxe a possibilidade de ampliação em relação aos seus registros. As fotografias, com o recurso do digital, passaram a ser analisadas, excluídas (caso não agradassem), pois tal mecanismo permite que sejam recriadas novas imagens fotográficas, em um procedimento realizável infinitamente.

Ademais, cabe apontar que a fotografia acompanha as mudanças oriundas da sociedade. De acordo com Farias e Gonçalves (2014), como a fotografia analógica relacionou-se com mudanças presentes na sociedade industrial do século XIX, a fotografia digital reflete as modificações na sociedade do fim do século seguinte, em que aumenta o fluxo informacional e também passa a existir a convergência entre as diversas mídias. Acerca da fotografia e as mídias sociais, Paganotti (2016) escreve:

> “A máxima “ uma imagem vale mais de mil palavras” torna a fotografia cada vez mais importante em uma sociedade baseada em agilidade no processo informativo e comunicacional. As (recém nascidas) redes sociais embarcam no *boom* da fotografia digital e abre espaço para interação entre usuários e armazenamento e troca de imagens em um novo suporte fotográfico: a nuvem (PAGANOTTI, 2016 p25)

Desse modo, a imagem, e particularmente a fotografia, tem uma grande importância no cotidiano da nossa sociedade. Nessa direção, “não importa se o registro fotográfico é sobre a cidade, a vida cotidiana, dos costumes ou qualquer que seja o tema: cada avanço tecnológico das câmeras e, consequentemente, da fotografia em si, dá margem à construção de novas percepções do mundo e da realidade”.(Farias; Gonçalves, 2014 p.6).

Sendo assim, ao mesmo tempo em que existe a necessidade de analisar as inovações químicas, técnicas e os avanços tecnológicos da fotografia, cabe observar também as transformações produzidas por ela na sociedade. Nessa direção, é importante adentrar os debates que permeiam a relação da fotografia com a dimensão artística, com o fotojornalismo, com o conhecimento, entre outras aplicabilidades que acompanham as inúmeras funções e usos produzidos pela fotografia e sua influência na sociedade capitalista.

3.3 Fotografia: breves apontamentos em torno de suas distintas funções e usos.

O sociólogo brasileiro José de Souza Martins, em sua obra, Sociologia da Fotografia e da Imagem, escreve que, “Das formas de expressão visual da realidade social, a fotografia é aquela que ainda procura seu lugar na sociabilidade contemporânea”. Adiante, ele acrescenta que, por vezes, isso é possível devido sua popularidade. A fotografia alcança amplamente os usuários, sendo instrumentalizada por uma gama significativa de imaginários. Por consequência, agrega-se a ela uma multiplicidade de funções, desde às técnicas, às artísticas, àquelas voltadas ao lazer, à memória, entre outras. (MARTINS, 2019 p.33)

Susan Sontag (2004) aponta que a produção de um acervo fotográfico teve início no ano de 1839 e nunca mais parou de crescer, de modo que tudo se tornou fotografável. Como visto anteriormente, a fotografia nasce vinculada à Revolução Tecnológica e se desenvolve de forma acelerada, acompanhando e provocando inúmeras modificações na sociedade. Dessa maneira, anterior aos debates relacionados à fotografia e aos seus diferentes usos e funções, cabe, inicialmente descrever algumas transformações causadas por ela desde sua invenção até a atualidade.

Entre as inúmeras modificações relacionadas à criação da fotografia, pode-se observar em um primeiro momento a substituição das imagens artesanais, que eram utilizadas

inicialmente como representação social através dos desenhos e das pinturas, por imagens fotográficas. As fotos revolucionaram a forma de representar e enxergar o mundo. Isto porque, desde seu surgimento, elas geram uma espécie de fascinação no imaginário dos sujeitos, devido a sua riqueza em relação aos detalhes. As fotografias alcançaram um aspecto quase natural do objeto fotografado. Nessa direção, os primeiros sentimentos registrados ao observar-las eram de espanto, surpresa, mas também de apreciação e admiração:

> De acordo com os registros da época, a capacidade mimética da fotografia procedia da sua natureza técnica, ou seja, de seu procedimento mecânico, que permite a produção de uma imagem de maneira" quase natural" sem a intervenção do homem no processo, como ocorria nas demais manifestações.(BURMESTER, 2006 p.4)

Por meio das lentes, as fotos possibilitaram uma representação visual em detalhes da realidade social. Resultante de uma sociedade movida pela produção industrial, a fotografia permitiu a produção da imagem fotográfica em larga escala. Nessa direção, as fotos captam, e acompanham as inúmeras transformações dessa nova forma de sociedade que se constrói. No entanto, elas também são instrumentos produtores de transformações. Essa realidade pode ser visualizada nos debates que envolvem as fronteiras da fotografia com o tempo, com a memória, com o passado, com a forma com que as pessoas interagem com a própria imagem, entre outras modificações vinculadas aos seus diferentes usos e funções.

Segundo o autor Maya (2008 p 107) "a história da fotografia está ligada à obstinação do homem em eternizar os momentos da vida, na busca por congelar o tempo por meio do desenho, da pintura, da literatura, da escultura e dos monumentos". Nessa direção, desde suas primeiras imagens capturadas, as fotografias produziram numerosos debates na sociedade. Isto porque as fotos, de certo modo, modificaram a forma de se perceber a realidade, de acessar a memória e o passado. As fotos, em determinada medida, nos colocam em contato com uma realidade fragmentada, resultante de um instante interrompido:

> "A imagem do real retida pela fotografia (quando preservada ou reproduzida) fornece o testemunho visual e material dos fatos aos espectadores ausentes da cena A imagem fotográfica é o que resta do acontecido, fragmento congelado de uma realidade passada, informação maior de vida e morte, além de ser o produto final que caracteriza a intromissão de um ser fotógrafo num instante dos tempos".(KOSSOY, 2012 p 38)

Dessa maneira, as fotos nos transportam para uma realidade fragmentada, permitindo captar o efêmero e torná-lo eterno. Ademais, através de sua capacidade de registrar o presente, a fotografia possibilita um caminho de volta para o passado. Ainda, segundo Kossoy, "Quando o homem vê a si mesmo através dos velhos retratos nos álbuns, ele se emociona, pois percebe que o tempo passou e a noção de passado se torna de fato concreta"(2012 p 112). Nessa direção, as fotografia, pela primeira vez, possibilita às pessoas um vestígio material seu, deixado a sua semelhança e a semelhança dos acontecimentos:

> "Comemorar as conquistas de indivíduos tidos como membros da família (e também de outros grupos) é uso popular mais antigo da fotografia. Durante pelo menos um século a foto de casamento foi uma parte da cerimônia tanto quanto as fórmulas verbais prescritas. As câmeras acompanham a vida da família. Segundo um estudo feito na França, a maioria das casas tem uma câmera, mas nas casas em que há crianças, têm uma probabilidade duas vezes maior de ter pelo menos uma câmera, em comparação com as casa sem crianças. não tirar fotos dos filhos, sobretudo quando pequenos, é um sinal de indiferença paterna, assim como não comparecer à foto de formatura é um gesto de rebeldia".(Sonntag, 2014, p. 18-19)

O ato de fotografar tornou-se obrigatório e a fotografia passou a se conectar com a dinâmica própria da existência humana. Inicialmente, como mencionado, as fotos eram utilizadas para registrar um amigo, um parente; elas serviam à ciência pois permitiam observar desde objetos microscópicos a corpos celestes que não poderiam ser registrados antes da sua invenção. Atualmente, elas estão presentes no jornalismo, nas propagandas; podem ser visualizadas através de diferentes perspectivas e levantar importantes debates acerca das narrativas que moldam as formas de enxergar os acontecimentos históricos. Ademais, elas podem ser usadas como prova de um fato, uma denúncia, um alerta. Além disso, uma foto é um registro da história, um momento eternizado, uma memória:

> "Os velhos Tapirapé, diante das fotografias de seus parentes, que ilustravam o livro do Herbert Baldus sobre o seu povo, quando receberam um primeiro exemplar, muitos anos depois de publicado, choraram o pranto ritual próprio de sua cultura no reencontro com aqueles que retornam de viagem. Para eles a fotografia nada tinha do documental e nem mesmo do documentavel que teve para o etnólogo. A imagem fotográfica, nessa reação, revela-se como suporte inesperado de um imaginário poderoso, vivo, na função do imagético no imaginário e na memória, como documento interior de pertencimento, e não como documento exterior de ciência e de uma modalidade objetiva de conhecimento social. De certo modo, há aí o reconhecimento da pessoa como corpo e imagem ao mesmo tempo, em que a imagem é o que contém o corpo, e não o corpo, factual e documental, como mero suporte da imagem. Há outras populações para as quais o advento da fotografia ganhou, como no caso dos Tapirapé, funções substantivas e se integrou no seu sistema tradicional de concepções como coisa viva". (MARTINS, 2019 p.154)

Ao longo do tempo a fotografia tornou-se um componente indispensável. No entanto, cabe ressaltar que as fotografias são por excelência um meio de produção de imagens que trabalha com a luz e com sombra. De acordo com José Martins "Ainda que ela tenha uma origem difusa e funções inespecíficas, a fotografia vai se definindo, no contemporâneo, como suporte da necessidade de vínculos, como documento da tensão ocultação e revelação, tão característica da cotidianidade" (2019 p.39). Nessa direção, cabe apontar que, do mesmo modo que as fotos, em determinada medida, captam o similar e refletem uma imagem precisa, elas também serviram para moldar e reforçar estereótipos, elas transformaram o sujeito em objeto e, nas relações coloniais, as fotos categorizam, definiram, e até inventaram o outro. (MARTINS, 2019).

Nos debates que permeiam a fotografia, existe uma tendência em se acreditar que as fotos são apenas neutras e reveladoras. No entanto, as fotografias, ao mesmo tempo em que revelam, possuem a capacidade de ocultar e modificar o sentido daquilo que foi fotografado. De acordo com Kossoy, são três os elementos essenciais para a realização de uma fotografia, eles são: o assunto, o fotógrafo e a tecnologia. (KOSSOY, 2012)

Os fotógrafos, por meio de seu potencial de percepção e de ajustes das câmeras, transformam os pequenos fragmentos do mundo em imagens fotográficas. Dessa maneira, existem camadas de como uma fotografia é realizada e sobre o que ela se trata. Nessa direção, o conteúdo das fotografias também falam a respeito da percepção do fotógrafo ao objeto fotografado:

> "O produto final, a fotografia, é portanto resultante da ação do homem, o fotógrafo, que em determinado espaço e tempo optou por um assunto em especial e que, para seu devido registro, empregou os recursos oferecidos pela tecnologia". (KOSSOY, 2012 p 38)

Dessa maneira, dadas as diferentes possibilidades fotográficas, as fotografias ganharam uma gama significativa de assuntos. Dentro desses conteúdos é possível destacar as fotos do cotidiano, os retratos, as paisagens, a natureza, os eventos esportivos, momentos especiais como casamentos, festas cerimônias, entre outros temas presente na fotografia. Esta diversidade temática que envolve a produção das fotografias propiciou ao longo do tempo o desenvolvimento das variadas funções atribuídas à prática fotográfica.

Cabe a este trabalho aproximar-se inicialmente das relações entre fotografia e linguagem, posteriormente abordar nos distintos modos de usos como: documento, no fotojornalismo, na arte, em sua relação com a ciência e o conhecimento, especialmente aquele construído através da educação popular freiriana.

3.3.1 Fotografia como linguagem:

Entre a imagem e a escrita a fotografia propõe uma premissa interessante, uma vez que a palavra "fotografia" significa "escrita da luz". Se por um lado, no imaginário dos sujeitos a escrita está intimamente ligada às palavras e por conseguinte em uma linguagem verbalizada, por outro lado, as imagens fazem alusão direta a linguagem não verbal. Nessa direção, é possível apontar que refletir em torno das fotografias é sobretudo refletir sobre o universo da linguagem. Intimamente ligada à constituição cognitiva humana, a linguagem, possivelmente está entre os conceitos mais complexos de serem compreendidos.

Em termos gerais, o conceito de linguagem denota todo e qualquer meio sistemático de comunicar, sejam ideias ou sentimentos por meio de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais entre outros. Dessa maneira, a linguagem é constantemente entendida como um sistema estruturado de comunicação, sendo o principal meio pelo qual o ser humano transmite significado.

As fotografias pertencem ao domínio da linguagem não verbal, ou seja, elas compõem uma forma de comunicação por meio dos sinais visuais sem a utilização das palavras. Diante disso, o universo fotográfico, ao longo do tempo, constituiu seu próprio modo de linguagem - a linguagem fotográfica. Sobre isso, Juchem (2009), aponta:

> "A fotografia, enquanto complexo instrumento de comunicação, não foge à regra, e a proposta de análise aqui defendida vem a ser um esforço de abarcar não só forma, nem só conteúdo, mas ambos, compreendendo a linguagem fotográfica como o elo entre estes dois aspectos. Para isso, busca-se considerar a fotografia como passível de três níveis de linguagem, quais sejam morfologia, sintaxe e semântica. Neste sentido, enquanto os níveis morfológico e sintático aproximam-se mais das questões da forma, o nível semântico aparece mais relacionado ao conteúdo da mensagem em si". (JUCHEM, 2009, p. 327).

Diante disso, é facilmente observável que a fotografia ultrapassa uma simples representação visual e se constitui como linguagem dotada de sentidos e significados. Ademais, ressalta-se que a fotografia, como já visto, desde seu surgimento, provocou uma democratização da imagem por ser recorrente no cotidiano social, e exercendo significativa influência na construção de narrativas, memórias e sentidos em torno da realidade social.

Assim, essa linguagem está presente em distintas dimensões e pode assumir usos e funções: documental (quando relaciona-se ao registro da realidade); artística (quando a fotografia permite expressar subjetividades, sensibilidades e estéticas), pedagógica (quando se torna instrumento possibilitador para construção do conhecimento, muitas vezes relacionado da leitura crítica da realidade social) Ademais, a fotografia possui um potencial político e social, capaz de provocar reflexões, denúncias, dar visibilidade a sujeitos, experiências e realidades muitas vezes invisibilizadas.

3.3.2 Fotografia documental:

A fotografia documental pode ser vista, em determinada medida, como uma das funções mais antigas atribuídas à fotografia. Entendida historicamente como uma reprodução visual da realidade, ela é capaz de capturar momentos, espaços e acontecimentos individuais ou coletivos que marcaram a trajetória da humanidade. Nessa direção, as fotografias assumem o papel de documento, funcionando como um testemunho do real (WARD, 2021). Contudo, como já

debatido, importa reconhecer que a fotografia não é um campo neutro. O que se fotografa, como se fotografa, de onde se fotografa e quem fotografa interfere no que é capturado (KOSSOY, 2012). Nessa direção, mesmo como registro documental, a fotografia não está isenta de interpretações e intencionalidades:

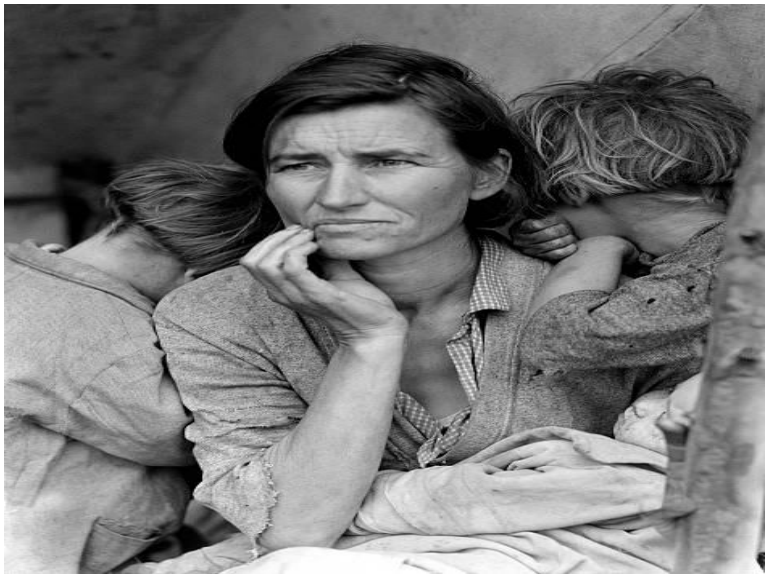
> A fotografia sempre esteve atrelada à construção de realidades por meio de imagens que, no decorrer da história, têm sido utilizadas para fins e interesses diversos. Tanto a fotografia quanto o fotógrafo estiveram atrelados à função de observador da sociedade e se empenharam em registrá-la seja para a dominação, seja para a libertação.(WARD, 2021 p.116)

Nessa direção, a fotografia documental possui uma história constituída a partir de ambiguidades e contradições, sendo aceita em um campo de veracidade, mas também como afastamento do real e por vezes como instrumento de rememoração dos acontecimentos, sejam eles de caráter individual ou coletivos presentes nas determinações da cotidianidade.

Aqui, importa destacar que a partir do universo da veracidade, a fotografia junto com sua capacidade de reproduzir a realidade se liga, em determinada medida, à denúncia social, ou seja, as fotografias expressam de forma veemente os problemas, as injustiças e desigualdades sociais. Dessa maneira, é observado com facilidade que sua função atravessa o de registro da realidade e passa para o campo da crítica social. Inúmeros fotógrafos e fotógrafas ao longo da história tornaram-se referências no campo documental e denúncia social, considerando os limites de tempo e escopo deste trabalho, é possível destacar, aqui, três desses fotógrafos: Dorothea Lange, Lita Cerqueira e Sebastião Salgado que exemplificam essa realidade.

A atuação fotográfica da norte-americana Dorothea Lange (1895-1965) ganhou notoriedade nas décadas de 1930 e 1940, período marcado pela Grande Depressão nos Estados Unidos. É neste contexto e, “sob os auspícios da Farm Security Administration (FSA), uma agência governamental criada para fomentar a recuperação da economia rural e dos agricultores norte-americanos, que Dorothea Lange fez a famosa fotografia da Mãe migrante”(SÁ-CARVALHO; LISSOVSKY, 2008, p. 82)

Fotografia 8 : Migrant Mother, Nipomo, California, March 1936



Disponível em:

https://www.gettyimages.com.br/search/2/image?phrase=migrant+mother+by+dorothea+lang

A fotografia registrada em um acampamento de colhedores de ervilhas na Califórnia revela a mãe Florence Owens Thompson com seus filhos. Sobre o processo de registro dessa fotografia e da fotógrafa Dorothea Lange, os autores Carolina Sá-Carvalho e Maurício Lissovsky, em seu trabalho intitulado "*Fotografia e representação do sofrimento (2008),"* escrevem:

> "Em um artigo de 1960, a fotógrafa descreveu o momento em que o retrato foi produzido: estava em seu caminho de volta para casa, quando passou por um grupo de trabalhadores rurais em Nipomo, na Califórnia. Empregados como catadores de ervilha, esses trabalhadores volantes prestavam serviços temporários no campo, enquanto empreendiam uma longa jornada para o Oeste, em busca de melhores condições de vida na região frutífera da Califórnia. Seguiu adiante, mas, alguns quilômetros à frente, resolveu retornar. Viu a mãe com vários filhos e resolveu fotografá-los. Em menos de quinze minutos, tirou seis fotografias, quadros cada vez mais fechados, da família. A última foi o célebre retrato frontal da mãe com três das suas crianças.(SÁ-CARVALHO; LISSOVSKY, 2008, p. 82)

É fácil perceber que esta fotografia retrata os trabalhadores rurais em Nipomo, na Califórnia. Mas ela também revela de forma quase incontestável o sentimento de dor e sofrimento desta mãe, situada em um quadro de desproteção social. As marcas da injustiça social, das angústias e tribulações vividas por essa mulher/mãe estão expressas em seu olhar disperso no horizonte. Nessa direção, pensar sobre essa fotografia documental é pensar também sobre uma imagem simbólica. Isso porque, mesmo que registrada na Califórnia, a fotografia "mãe migrante" representa, em determinada medida, a realidade de outras mães em situações semelhantes de injusta social em distintas partes do globo.

Nessa direção, tal fotografia possibilita desde o seu registro até os dias atuais intensas reflexões em distintas áreas do conhecimento, como: a história, a sociologia, a crítica da imagem, entre outras áreas, visto que ela ultrapassa a função de registro da mulher no campo e reflete implicações éticas que atravessam as determinações cotidianas das mulheres, sobretudo das mães. Desse modo, esta foto para além de registrar se liga, em determinada medida, à denúncia social pois permite reflexões em torno da relação de gênero na sociedade patriarcal, sobre a maternidade, acerca das injustiças sociais entre outros debates indispensáveis para a compreensão e produção de estratégias para a resistência e transformação dessa realidade produzida pela dinâmica própria da sociedade capitalista.

No cenário brasileiro, a fotografia documental conta com diversos profissionais que se dedicam a essa linguagem. No entanto, este trabalho dará destaque a dois personagens de grande relevância: Lita Siqueira e Sebastião Salgado. A fotógrafa baiana Lita Cerqueira, mulher negra, compôs seu trabalho documental a partir das cenas e cenários da cidade de Salvador. Importa ressaltar que sua obra fotográfica é vasta e de extrema relevância para o registro da cultura popular e das manifestações religiosas no país (NERES, 2021)

Suas imagens reúnem arte, religiosidade e cenas da vida cotidiana, especialmente no contexto baiano. Aqui, dois dos seus registros serão destacados, o primeiro pode ser visualizado na fotografia - *Procissão de Morte - Cachoeira* (1989). O segundo registro, pode ser visto na fotografia " *Meninas rendendeiras*" presente na obra de Lita Siqueira.

Fotografia 10: Procissão de Morte - Cachoeira 1989



Disponível em: https://litacerqueira.com/baianas/

Fotografia 11: Meninas rendendeiras (Sem data)



Disponivel em: https://litacerqueira.com/infancia/

Registradas em períodos distintos, as fotografias de Lita revelam as múltiplas temáticas abordadas em sua obra, que vão desde: a construção de narrativas visuais carregadas de ancestralidade e espiritualidade, como debates sobre, gênero, infância e trabalho. Em torno da fotografia "*Meninas rendeiras",* a autora NERES (2021), escreve:

> "A imagem icônica das "Meninas rendeiras" passa a percepção de como as meninas negras eram, quase sempre, submetidas à condição de trabalho, ainda que esse tivesse uma função educativa ou até mesmo de lazer, como que fica evidente nessa foto. Talvez, essa situação ainda seja comum àquelas sem condições econômicas que possam garantir-lhes o direito de serem simplesmente crianças e adolescentes. Ainda assim, eu consigo apreciar a interação amigável entre essas duas meninas, que riem durante o trabalho artesanal de entrelaçar fios de renda. Essa cena foi registrada por Lita Cerqueira, em 1976, num vilarejo da llha de Maré, que é banhada pela baía de Todos os Santos e faz parte da cidade de Salvador. Até hoje, essa região é conhecida por ser uma comunidade de pescadores e de mulheres marisqueiras que, basicamente, conquistam o sustento a partir da comercialização de peças artesanais, de pescado e mariscos". (NERES, 2021. p. 25)

Importa destacar que as fotografias documentais de Lita Ciqueira também podem ser percebidas como instrumento possibilitador de intensas reflexões em distintas áreas do conhecimento. Tal fotógrafa evidencia a importância das manifestações culturais afro-brasileiras, o papel central das mulheres negras na preservação dessas tradições, valorizando a memória coletiva, permitindo processos de resistência sociocultural.

Sebastião Salgado é outro nome amplamente reconhecido no campo da fotografia

documental. Brasileiro, com atuação internacional, percorreu mais de 120 países em trabalhos que documentam a condição humana, sendo: os deslocamentos populacionais, as crises humanitárias e, mais recentemente, as belezas naturais do planeta.

Sua fotografia do *Xamã Yanomami em ritual durante a subida para o Pico da Neblina* (2014), por exemplo, revela uma preocupação com a preservação ambiental e a valorização dos povos originários.(MORIBE, 2021)

Fotografia 12: Xamã yanomami em ritual durante a subida para o Pico da Neblina (2014)



Disponível:em:https://jornal.usp.br/cultura/nas-imagens-de-sebastiao-salgado-a-esperanca-de-salvar-a-amazonia/

O trabalho de Sebastião Salgado, no Brasil, gera distintos debates, se por um lado, seu trabalho pode ser percebido como instrumento possibilitador de intensas reflexões em distintas áreas do conhecimento, por outro, fomenta discussões em torno da estetização do sofrimento e o risco de apropriação cultural, revelando o caráter ambivalente da fotografia documental. Tal ambivalência é particularmente relevante para uma leitura crítica da realidade, uma vez que ela convida à análise ética e política dos dispositivos de representação visual das populações vulnerabilizadas (MARTINS 2019). Assim, entender a fotografia documental como um instrumento crítico exige promover relações entre o seu potencial de reproduzir a realidade com projetos pedagógico, político e transformador, articulando a fotografia com os processos de luta por direitos, à produção de memória social e à afirmação de identidades historicamente invisibilizadas.

3.3.3 Fotojornalismo:

O fotojornalismo surgiu como prática específica no início do século XX, especificamente na Alemanha, após a Primeira Guerra Mundial. Como já debatido, a

necessidade de registrar e divulgar imagens fotográficas tornou-se central com a intensificação dos processos de urbanização e a crescente demanda por informações rápidas e acessíveis. Nesse cenário as fotografias são impulsionadas como meio de comunicação de massa. Dessa maneira, a fotografia transcende o registro e passa a assumir uma função social e documental, tornando-se elemento constitutivo das narrativas jornalísticas. Sobre isso a autora Tessari (2012), escreve:

> "O fotojornalismo teve origem na Alemanha, na década de 1920. Embora os jornais ilustrassem suas matérias com fotografia desde o final do século XIX, será a partir dos jornais ilustrados Berliner Illustrierte e Müncher Illustrierte Presse que a fotografia de imprensa ganhará um novo impulso. Até então, a fotografia dentro de um jornal aparecia isolada como mera ilustração, acompanhando o texto escrito que ocupava a maior superfície da página. Nesses dois semanários, porém, as fotos começam a surgir em séries, sendo o texto reduzido à função de legendar as imagens. Nesse momento, serão as imagens fotográficas que passarão a contar a história dos acontecimentos, construindo-se verdadeiras narrativas visuais – e narrativas, como se quis acreditar, fiéis aos fatos, tal a credibilidade desfrutada pela fotografia, produzida a partir de uma máquina imparcial ("uma imagem vale mais do que mil palavras"). Como refere Gisèle Freund (2001, p. 107), com a fotografia de imprensa "abre-se uma janela para o mundo". A palavra escrita é abstrata, mas a imagem é o reflexo concreto do mundo no qual cada um vive".(TESSARI,2012 p.479)

Como já debatido, os suportes fotográficos se desenvolveram rapidamente. As câmeras portáteis com filmes em rolo, especialmente a Leica, lançada na década de 1930, permitiram que os fotógrafos se desvinculassem dos estúdios e ganhassem uma maior mobilidade. Isso permitiu o registro dos acontecimentos cotidianos em praticamente tempo real. Os conflitos sociais, exemplifica esse cenário, a imagem fotográfica se torna uma ferramenta capaz de informar, sensibilizar e, muitas vezes, mobilizar a opinião pública. As fotografias de guerra que impulsionam o fotojornalismo revelam essa realidade concisamente. Tais fotografias permitiram que os sujeitos vissem de perto as consequências da violência dos conflitos armados e não apenas ler ou ouvir sobre elas. Sobre isso a autora Santos, escreve:

> "O fotojornalismo se desenvolveu mais proeminentemente durante as guerras, uma vez que a cobertura fotográfica é mais rápida, crível e sensibilizante do que qualquer relato de repórter ou informações frias impressas em um jornal. Se a foto servia antes apenas para acompanhar ou ilustrar um texto, agora a imagem pode mudar toda uma forma de se analisar uma guerra ou conflito. Vê-se o sofrimento humano e a destruição material e isso sensibiliza as pessoas, independente da ilusão de realidade que se sabe que uma foto cria.Em fotos de guerra pode-se experimentar o horror, a impotência, a empatia."(2015, p. 251)

Dessa forma, o fotojornalismo se constitui como uma prática articulada a um novo momento da sociedade, no qual a imagem ocupa papel central na construção da notícia. Nesse percurso, destacam-se personagens como Henri Cartier-Bresson (1908–2004) e Robert Capa (1913–1954), considerados precursores dessa linguagem visual.

O fotógrafo Cartier-Bresson, frequentemente referido como o “pai do fotojornalismo”, foi um dos fundadores da agência Magnum Photos e defensor da ideia do "instante decisivo", conceito que evidencia o papel do olhar sensível e atento do fotógrafo. Sobre tal instante Zanon e Sabbag (2017), comentam:

> “O termo “O instante decisivo” representa o momento exato em que a imagem se transforma em uma portadora da linguagem com toda sua plenitude. Algo que representa não somente a beleza plástica da foto, mas sim, o que traz consigo a representação metalinguística da cena. A fotografia conversa com o artista da mesma forma que sua representação conversa com o espectador, dando uma continuidade no sentido através daquela fração de segundos. Caso escape o momento, este não pode mais ser capturado sob essa tradução. Tradução daquilo que sentimos e algumas vezes não conseguimos representar através do uso de palavras, mas sim através do olhar e do sentido”.(ZANON; SABBAG, 2017, p. 699)

No que tange ao "instante decisivo”, o fotógrafo Robert Capa também ganha destaque por suas fotografias impactantes dos campos de batalha. Robert Capa é amplamente conhecido por seus registros que revelam as realidades dramáticas e os horrores da guerra. No passado, ele foi um dos responsáveis por aproximar as massas das realidades distantes dos conflitos armados. A icônica fotografia “Soldado Caído” (“Falling Soldier”), ilustra essa realidade.

Fotografia 13: “Soldado Caído” (“Falling Soldier”),1936



Disponível em: http://www.chuvaacida.info/2024/07/soldado-caido-ou-o-fotografo-caido.html

Registrada na década de 1930 a fotografia de Robert Capa, captura o exato momento em que, o soldado é atingido, parece suspenso entre a vida e a morte. Como apontaria, Cartier-Bresson, um instante decisivo que expõe o absurdo da guerra. A autora Freund (1995), mesmo

que não tratando dessa foto diretamente, sugere que as fotografias não devem ser lidas apenas como documento, mas como um fragmento que atravessa o espectador, exigindo uma leitura crítica do contexto histórico e ideológico que a produziu. Assim, a fotografia de Capa não apenas informa: ela comove, convoca, e inscreve-se no campo da memória coletiva.

Atualmente, o fotojornalismo permanece como uma ferramenta central de informação visual. Contudo, como ocorreu o desenvolvimento acelerado da fotografia, o fotojornalismo também enfrentou transformações significativas decorrentes do avanço das tecnologias, especialmente as digitais. A expansão das redes sociais ocasionou o crescimento da produção de imagens compartilhadas em tempo real. Assim, se no passado o fotojornalista era o único mediador entre os acontecimentos e o público, hoje ele divide espaços com as redes sociais. Contudo, mesmo nesse cenário conectado e fragmentado, o fotojornalismo crítico continua desempenhando um papel essencial ao revelar o que é silenciado e denunciar as injustiças sociais.

3.3.4 Fotografia e arte - concisas aproximações:

A história da fotografia, como já mencionado, desde seu surgimento até os dias atuais é marcada por intensos debates e controvérsias, especialmente no que se refere a sua natureza e a sua legitimidade como arte. Se por um lado, a fotografia foi tida como a descoberta do século e anunciada por François Arago primeiramente pela Academia de Ciências de Paris, em janeiro de 1839, por outro lado ela foi recebida com hesitação no mesmo ano pela Academia de Belas Artes de Paris. Isto porque a fotografia produzia em em segundos uma imagem que pintores levariam dias e até anos para reproduzir. Nessa direção, há uma polarização em relação à fotografia. Enquanto alguns a diabolizam, outros a idealizam. Sobre esse cenário Walter Benjamin, escreve:

> Querer “fixar efêmeras imagens de espelho não é somente uma impossibilidade, como a ciência alemã o provou irrefutavelmente, mas um projeto sacrílego. O homem foi feito à semelhança de Deus, e a imagem de Deus não pode ser fixada por nenhum mecanismo humano. No máximo o próprio artista divino, movido por inspiração celeste, poderia atrever-se a reproduzir esses traços ao mesmo tempo divinos e humanos, num momento de suprema solenidade, obedecendo às diretrizes do gênio, e sem qualquer artifício mecânico”. Aqui aparece com todo o peso da sua nulidade, o conceito filisteu de “arte” alheio a qualquer consideração técnica e que pressente seu próprio fim no advento provocativo da nova técnica. E, no entanto, foi com esse conceito fetichista de arte, fundamentalmente anti técnico, que se debateram os teóricos da fotografia durante quase cem anos, naturalmente sem chegar em qualquer resultado Porque tentaram justificar a fotografia diante do mesmo tribunal que ela havia derrubado. (BENJAMIN, 1987, p. 92)

Inicialmente, como apontado por Benjamin (1987) os teóricos e pintores clássicos contestaram a ideia da fotografia ser considerada arte, pois temiam a substituição da pintura pela fotografia. Muitos desses intelectuais argumentavam que os mecanismos técnicos produziam e reproduziam as imagens fotográficas e por consequência essas fotos eram desprovidas do olhar, da interação humana e dos refinamentos desenvolvidos pelos artistas. Essa oposição se fragiliza ao longo do tempo, especialmente com os movimentos que buscavam conferir o status de arte à fotografia. No entanto, as questões presentes na relação fotografia e arte repercutem até a atualidade.

O Pictorialismo, primeiro movimento artístico a defender a fotografia como arte, surgiu no final do século XIX e início do século XX. A partir da manipulação dos negativos, de alterações nas composições e nas diferentes formas de foco, esse movimento buscou aproximar a fotografia a outras artes visuais, como a pintura e a gravura. O fotógrafo e galerista Alfred Stieglitz (1864-1946), foi um dos principais expoentes do Pictorialismo.

Fotografia 14: O Terminal (1893) Alfred Stieglitz



Disponível em:https://www.artic.edu/artworks/66312/the-terminal

A partir de temáticas românticas, a estética promovida por Alfred Stieglitz e pelo pictorialismo enfatizava a subjetividade e a intervenção do fotógrafo na composição das imagens. Através de processos de suavização e esbranquiçamento das fotos, os fotógrafos por meio de carvão, platina e goma bicromatada (uma mistura de goma arábica, bicromato de potássio e pigmentos) criavam impressões fotográficas únicas e artísticas. Dessa forma, os fotógrafos produziam nas fotografias um efeito de pintura (POIVERT 2008)

Além de uma representação estética, o Pictorialismo representava um conjunto de princípios sobre o papel da fotografia na arte. Para este movimento a unicidade da imagem era

um valor central, remontando ao conceito tradicional da arte. Nessa direção, o autor André Rouillé (2009) escreve que o pictorialismo é uma corrente radical da arte fotográfica, destacando seu apreço ao mimetismo, ao misto e à impureza, resultado das manipulações executadas pelos fotógrafos para aproximar as fotos das artes clássicas que eram únicas.

Em contraste ao Pictorialismo, o movimento da Fotografia Direta defendia a fotografia como arte em si. Para essa vertente, era desnecessária as intervenções e manipulações que buscavam assemelhar a imagem fotográfica à pintura e por conseguinte a uma abordagem vinda da arte clássica. Nessa direção, esse movimento defende a fotografia como ela é. E propõe que o próprio universo de escolhas do fotógrafo, como escolha do lugar a ser fotografado, do enquadramento, do equipamento compõe o olhar artístico do fotógrafo e por conseguinte criam fotografias notadamente artísticas.

O escritor Walter Benjamin (1892- 1940) também se opõe ao Pictorialismo. Escritor amplamente conhecido, Walter Benjamin, foi filósofo, ensaísta, tradutor e crítico literário. Nascido nos anos de 1892, em Berlim, Benjamin pode observar e estudar acerca dos desdobramentos da sociedade capitalista, suas crises, guerras e desastres iminentes. Retomar esse autor requer localizá-lo, impossível seria refletir em torno de Walter Benjamin sem tomar a Escola de Frankfurt como um espaço que o influenciou e foi influenciado por este autor, considerado um dos maiores pensadores do século passado.

Construída por grandes nomes, a Escola de Frankfurt, como assim ficou conhecida a partir da década de 60, buscou em seu primeiro sentido uma sociologia crítica. No contexto dessa escola, Benjamin se coloca ao lado de um conjunto de autores de diversas áreas do conhecimento (filosofia, sociologia, economia, psicologia, estética, direito) vinculados ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt. Buscando desenvolver uma crítica em torno da ciência tradicional e da sociedade capitalista, o autor influenciou e foi influenciado por essa escola (WIGGERSHAUS,2002).

Inúmeras foram as dimensões abordadas por Benjamin, exemplos disso, estão em alguns dos seus escritos, que permeiam distintos campos, como: a linguagem, a educação, a arte, entre tantas outras. Aproximar, por sua vez, de sua perspectiva, acerca da fotografia, requer uma tarefa anterior: a de fazer menção a como o campo da arte é modificado através da reprodutibilidade técnica. Benjamin, se afasta, em determinada medida, das perspectivas que colocavam a fotografia como instrumento que iria fechar as cortinas da história da arte e, através de análises entre a sociedade tradicional e moderna, ele analisa as transformações vindas da fotografia**,** colocando como foco a mesma a serviço do conhecimento.

Ao observar o campo da arte, é fácil perceber o debate clássico que atravessa o

surgimento da fotografia, seria ela arte ou não? Diferente dos teóricos do século XIX que procuravam proteger a arte junto a uma perspectiva anti-técnica, Benjamin buscou em sua época compreender tais técnicas (CAVALCANTI, 2013). Para isso, ele trabalha nos seus textos paralelos de noções , como: a aura e destruição da aura, que são elementos nervaticos para a discussão da fotografia, na obra desse pensador.

Ao longo da história, o ser humano e arte passaram por diversas transformações. Por muito tempo, em especial, nas sociedades tradicionais, anteriores à revolução industrial, a principal forma de se capturar a realidade em imagens se dava através das pinturas. Em um trabalho artesanal, entre o pintor e a obra de arte. Nesse momento, a forma com que se dava a recepção artística, dessas obras de arte, se faziam diferentes do que as vistas com o advento da reprodutibilidade técnica. A respeito dessa recepção, nas sociedades tradicionais, Cavalcanti (2013,p 199), em seu trabalho intitulado: Arte, Fotografia e formas de percepção em Walter Benjamin, destaca que:

> "[...], em tais sociedades estar diante de uma obra de arte é estar diante de algo único, que existe unicamente naquele lugar, no qual se enraíza uma tradição que identifica este objeto como sempre igual ou idêntico a si mesmo. É justamente porque o indivíduo contempla uma obra que existe apenas naquele local que também o instante, o aqui e agora em que se dá o encontro com a obra, se torna único, formando uma atmosfera de recolhimento e concentração.

Pensar nessa forma de recepção da obra de arte, vinda das sociedades tradicionais é pensar na noção de aura, que envolve as obras de arte. Essa aura é responsável pelo momento de contemplação e reflexão ocorridas pelo encontro do espectador e a obra de arte. Em relação a essa noção de aura e a fotografia, vale ressaltar que, que determinada medida na reprodução da obra de arte, se perde, em partes, a unicidade da obra, se perde também o encontro entre o espectador e o território onde obra se localiza, no entanto a reprodução técnica da fotografia, também permite uma autonomia em relação ao original, Em torno disso, Benjamin (1987, p.168), coloca que:

> "Ela pode, por exemplo pela fotografia, acentuar certos aspectos do original, acessíveis a objetiva - ajustável e capaz de selecionar arbitrariamente o seu ângulo de observação - mas não acessíveis ao olhar humano. Ela pode também, graças a procedimentos como ampliação ou câmera lenta, fixar imagens que fogem inteiramente à ótica natural. Em segundo lugar, a reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações impossíveis para o próprio original, ela pode, principalmente, aproximar do indivíduo a obra, seja sob a forma da fotografia, seja do disco . A catedral abandona seu lugar para instalar-se no seu estúdio amador, o coro executado numa sala ao ar livre, pode ser ouvido no quarto."

Dentro desse debate da aura e de sua destruição, Walter Benjamin, em seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, investiga como o desenvolvimento de novas tecnologias, especialmente a fotografia, transformaram a experiência de ver e o próprio conceito de arte. Ao refletir sobre a perda da "aura", esse valor único ligado à tradição, à autenticidade da obra de arte, Benjamin reconhece que a reprodutibilidade técnica, ao quebrar com esse caráter de unicidade, ameaça, de certo modo, a concepção tradicional da arte.

No entanto, Benjamin também compreende que a fotografia, não se caracteriza apenas como uma técnica mecânica, ela constitui uma forma de arte em si. Um exemplo disso é sua referência a fotógrafos como David Octavius Hill e Robert Adamson, pioneiros da fotografia no século XIX. Benjamin menciona as fotografias feitas por Hill & Adamson em Newhaven, um vilarejo de pescadores na Escócia, onde eles retrataram mulheres da comunidade em cenas cotidianas, especialmente ligadas ao trabalho com o pescado.

Fotografia 15: New Haven fish wives (David O. Hill e Robert Adamson 1843-7)



Disponível:https://www.laspa.slg.br/2021/04/13/pequena-historia-da-fotografia-ilustrada-benjamin-1994-1931/

As fotografias de David Octavius Hill e Robert Adamson, possuem grande significado para Benjamin pois ela subverte a idealização pictórica e passa a capturar personagens populares. Ele destaca que a fotografia, nesse caso, não apenas documenta, mas confere visibilidade e valor a sujeitos sociais historicamente invisibilizados, como as trabalhadoras.

Indo ao encontro das reflexões de Benjamin, destaca-se a contribuição de Gisèle Freund (1908-2000), ela foi uma das teóricas não fotógrafas mais importantes no debate sobre a fotografia e sua relação com a arte, a sociedade e a política. Em sua obra *Fotografia e Sociedade*, ela aponta que a fotografia deve ser compreendida não apenas como uma forma de arte, mas também como um instrumento social e político. Freund destaca que a fotografia democratizou a produção e a circulação de imagens, ela reconhece que a fotografia permitiu que personagens e grupos sociais, antes excluídos da produção artística tradicional, pudessem ser representados e representar sua realidade através da imagem (FREUND, 1995)

Além disso, ela também aponta o papel da fotografia na comunicação e na documentação histórica. A fotografia tem uma relação direta com a realidade, captando momentos e influenciando a percepção coletiva dos acontecimentos. Nessa direção, tal autora sinaliza que essa característica é fundamental para compreender o impacto da fotografia na cultura de massa e na formação da opinião pública (FREUND, 1995)

Ainda, autores como John Berger escreve sobre a relação complexa entre entre fotografia e arte, ampliando o debate entre as duas . Em *Para entender uma fotografia (2017)*, Berger sugere que as fotografias não devem ser vistas como arte e, não porque elas não são, mas devido ao fato de historicamente a arte ter sido compreendida como campo elitizado. Nessa direção, Berger questiona o movimento que incorpora as fotografias aos museus como objeto de propriedade privada. Para ele, o maior potencial da fotografia está na sua capacidade de democratizar a imagem e por consequência o acesso ao conhecimento visual.

Por último, a fotografia passa a ocupar um lugar central nos debates, não apenas como meio artístico, mas também como forma de conhecimento, na medida em que revela aspectos da realidade social que, muitas vezes, escapam à percepção instantânea. Para Benjamin, a fotografia carrega o potencial de revelar camadas das determinações sociais do cotidiano, contrapondo as narrativas dominantes e oferecendo novas possibilidades de leitura do mundo.

3.3.5 Fotografia e ciência:

Na fronteira entre a ciência e arte, a fotografia, desde sua gênese, exerce simultaneamente duas funções centrais, a primeira como documento essencial para a memória histórica e científica e, posteriormente, como um meio de produção artística.

Inicialmente, como já pontuando, a fotografia foi predominantemente aceita como um documento, dado seu potencial de registro fiel da realidade.

Dessa maneira, o pesquisador e artista brasileiro Rodolfo Ward, em seu trabalho

intitulado “Da fotografia documental à artística", aponta que desde “o final do século XIX e início do século XX, a fotografia tinha o caráter documental, pois registrava o real e, em muitos casos, substitui o documento escrito” (WARD, 2021 p.109).

Fonte de informação inesgotável, a fotografia produz uma nova forma de enxergar a realidade, em especial a sociedade que se desenvolvia após a revolução industrial. Nesse cenário, cientistas, arqueólogos, exploradores, jornalistas, entre outros profissionais, viram na fotografia uma ferramenta aliada na realização de suas atividades e na documentação dessa nova forma de sociedade nascente. A respeito desta questão André Rouillé diz que:

> “[...], a partir da metade do século XIX, a fotografia introduz, nas imagens, valores análogos àqueles que, por toda parte, estão transformando a vida e a sensibilidade dos habitantes das grandes cidades industriais. Um conjunto de convergências, de simultaneidades e de solidariedades silenciosas aproxima a dinâmica industrial, o desenvolvimento das cidades, a transformação dos modos de vida e das sensibilidades, os gostos artísticos, e a fotografia. A fotografia contribuirá para a adaptação do domínio das imagens aos princípios da nova sociedade: durante o tempo em que lhe for possível dar conta desse papel de intercessora, ela vai beneficiar-se do status de documento”. (ROUILLÉ, 2009 p 45)

Compreendida como um mecanismo com um alto grau de precisão, a fotografia recebeu rapidamente o status de documento dada sua capacidade de registrar por meio da imagem a realidade que nos cerca, seja ela de cunho natural, social e até mesmo histórica. A partir de uma perspectiva científica, a fotografia, como escreve o autor Rodolfo Ward: “mostrava a realidade de pontos de vista desconhecidos até então, concebendo novos mundos, novas galáxias e novas possibilidades de vida” (2021 p.111). Ainda, segundo o mesmo autor:

> Para explicarmos a fotografia na modernidade, delimitamos o recorte histórico do final do século XIX, que marca seu surgimento oficial, bem como o da sociologia e da antropologia social. Naquela época, de acordo com Milton Guran (2013,p.96), a fotografia rapidamente se impôs como uma ferramenta da ciência moderna e adquiriu reconhecimento pelas ciências exatas. Aos poucos, ela passou a ser reconhecida também no campo das ciências sociais, que surgia no mesmo momento: a data oficial de invenção da fotografia é 1839, enquanto a sociologia emerge como disciplina em 1840. (WARD, 2021 p.111)

O mundo natural antes da fotografia era representado por desenhos e pinturas, oferecendo informações qualificadas que não poderiam ser obtidas de nenhuma outra forma de representação imagética. A fotografia científica, especialmente a de natureza, desempenha um papel fundamental nas ciências, exemplo dessa realidade pode ser visualizado nas fotografias de Anna Atkins (1799-1871) e John William Draper (1811-1882).

Anna Atkins foi uma botânica e fotógrafa inglesa. Amplamente reconhecida como a primeira pessoa a publicar um livro ilustrado exclusivamente com imagens fotográficas, o trabalho intitulado Photographs of British Algae: Cyanotype Impressions (Fotografias de Algas

Britânicas: Impressões em Cianotipia - 1843) é um exemplo do uso da fotografia nas ciÊncias naturais. Algumas fontes também apontam que ela pode ter sido a primeira mulher a produzir uma fotografia, embora esse fato ainda seja debatido entre historiadores da fotografia.

Fotografia 16: *Ferns*, cyanotype by Anna Atkins (1840)



Disponível em: https://www.britannica.com/biography/Anna-Atkins

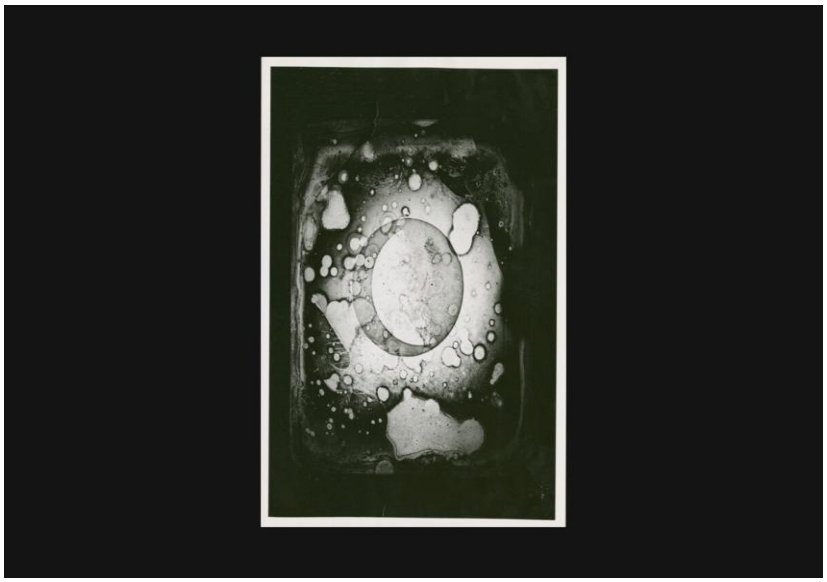
Essa fotografia faz parte da série *Photographs of British Algae: Cyanotype Impressions*, publicada por Atkins entre 1843 e 1853. A partir dessa série, Anna Atkins, buscava registrar, classificar e divulgar espécies de algas britânicas com o máximo de precisão possível, utilizando a recém-descoberta técnica da cianotipia. Sobre tal técnica os autores Souza e Oliveira (2021), apontam:

> "A cianotipia foi uma técnica muito difundida no período devido à sua facilidade de produção e baixo custo. No processo de produção de seu livro, Anna Atkins coletava as algas, secava-as, para, então, colocá-las sobre folhas de papel com uma substância fotossensível (entre 10 e 40 minutos, aproximadamente). Em seguida, esses papeis eram lavados e expostos à luz do sol. O resultado são imagens em negativo que revelam as estruturas delicadas das espécies, além de um efeito que sugere a impressão de um espectro da planta sobre o papel"(SOUZA; OLIVEIRA,2021, p. 11).

Se por um lado, Anna Atkins voltou seu olhar fotográfico para os pequenos elementos da terra, como: algas, samambaias e outras formas do bioma terrestre, transformando-os em imagens científicas de beleza única, por outro lado, John William Draper fez o movimento

oposto: voltou sua lente para o céu. Em 1840, apenas dois anos após o anúncio oficial da fotografia, Draper tornou-se o primeiro a obter uma imagem bem-sucedida da Lua utilizando o daguerreótipo.

Fotografia 17: Lua de John Draper 1840



Disponível em: https://seethinklab.com/1840_john-draper_earliest-image-of-the-moon

Nessa direção, ao mesmo tempo que Atkins revelava a complexidade e a delicadeza do mundo natural microscópico através da cianotipia (técnica fotográfica que cria imagens em tons de azul (ciano), utilizando sais de ferro e exposição à luz), Draper buscou captar a imensidão celeste, dando os primeiro passos no um caminho da astrofotografia. Ambos os fotógrafos, cada um à sua maneira, demonstraram que desde seu surgimento a fotografia é um instrumento potente para a ciência pois permitia uma nova forma de ver, conhecer e documentar o mundo, abrangendo desde registro da terra até o céu.

Assim, ao considerar os usos pioneiros da fotografia por Anna Atkins e John William Draper, respectivamente voltados à documentação científica do mundo natural e celeste, torna-se evidente o potencial desse instrumento como mediador do conhecimento. Nessa direção, se a fotografia, de certo modo, expande os limites da ciência ao tornar visível o invisível, ela também carrega em si uma capacidade formativa ao provocar a curiosidade, fomentar o pensamento crítico e o interesse de ver e compreender o mundo. Desse modo, ao aproximar-se da educação, especialmente sob uma perspectiva crítica, a fotografia deixa de ser apenas um instrumento técnico de registro para tornar-se um recurso pedagógico que pode estimular a leitura do mundo, a reflexão sobre a realidade e suas determinações sociais.

3.4 Breves aproximações entre fotografia e educação:

Presente em todas as sociedades, a educação localiza-se como uma prática social historicamente construída e se expressa como elemento essencial da vida humana. Ligada à construção da sociedade, ela se desenvolve juntamente com as finalidades e interesses da mesma. No que tange à relação educação e a fotografia, é possível estabelecer numerosas interfaces. Contudo, no que concerne este debate, importa destacar a educação sob termos mais gerais, tendo como foco a educação formal, no ambiente escolar.

A fotografia, como debatido anteriormente, começou a ser compreendida como instrumento de produção de conhecimento em diferentes contextos de forma simultânea, tanto nas ciências humanas quanto nas naturais. Diante disso, pensar sobre a fotografia inserida no processo de ensino e aprendizagem é pensar nela como um potente instrumento pedagógico. No ambiente escolar, a fotografia se faz presente de diversas formas, sendo amplamente integrada aos materiais didáticos e recursos visuais da rotina pedagógica.

Ao serem incorporadas ao material didático de diferentes disciplinas, como: História, Geografia, Ciências, Artes e até Matemática, a imagem fotográfica desperta a observação, a curiosidade e facilita a compreensão de ideias abstratas. Ainda, no que tange esses materiais, a fotografia pode assumir diferentes funções, inclusive como recurso memorialístico, isso porque elas auxiliam na comunicação de informações históricas, culturais e sociais. Nessa direção, as fotos permitem que os estudantes se conectem visualmente com os fatos, acontecimentos, as pessoas e lugares de períodos históricos anteriores. Sobre isso, os autores Santos, Miranda e Gonzaga (2018) destacam que a fotografia tem o potencial de articular memória, história e criticidade. Segundo esses autores:

> "Algumas mudanças sociais ocorrem de modo muito rápido; por vezes, a rapidez tornar difícil a compreensão dessas alterações em sua totalidade. Ao observar os espaços por onde transita, o indivíduo pode encontrar dificuldades para recordar como esses mesmos espaços se delimitavam num período histórico anterior ao que ele vive. Por esse e outros fatores, a conscientização histórica e a preservação da memória cultural tornam-se ainda mais necessárias. O uso da fotografia pode possibilitar um elo entre a questão memorialística, o contexto histórico e as relações sociais, políticas e culturais que fizeram parte de determinada época, proporcionando uma percepção crítica e apurada das permanências e transformações ocorridas ao longo do tempo". (SANTOS; MIRANDA; GONZAGA, 2018.p.1)

Dessa forma, a fotografia como recurso memorialista intermedia, de certo modo, a relação entre passado e presente, servindo como prática de rememoração ativa, capaz de provocar reflexões, questionamentos e, sobretudo, resistências. Isso porque, ao tornar visível o que foi invisibilizado, esquecido ou apagado, a imagem fotográfica se torna parte do processo de construção da história, da memória e da luta por reconhecimento.

A fotografia, enquanto linguagem visual, como já debatido, se constitui como um objeto vivo, intimamente atravessado pelos processos comunicacionais, ela se configura como meio de produção e circulação de significados e sentidos. Dessa maneira, ao mesmo tempo que as fotos são transmitidas, elas são interpretadas por uma gama significativa de destinos imaginários. Nessa direção, ao capturar um fragmento da realidade, o fotógrafo seleciona o enquadramento, a luz, o foco e o instante, revelando não apenas o que está diante da câmera, mas também seu modo de ver o mundo, suas intuições, afetos e intenções. Sobre isso Santos, Miranda e Gonzaga (2018),escreve:

> Por ser um elemento que permite revisão histórica de forma linear, a fotografia possui papel educativo de extrema importância, pois possibilita variadas formas de percepção e forte formação dos conteúdos que constituem a produção da subjetividade. Sendo assim, o auxílio do educador nesse processo imagético é fundamental para a observação e a análise das imagens, visto que é pelo direcionamento prévio e posterior que o aluno poderá eleger os elementos centrais que norteiam o seu olhar em relação às imagens e identificar questões que, sem o auxílio adequado, podem passar despercebidas.(SANTOS; MIRANDA; GONZAGA, 2018.p.1)

Nessa direção, a fotografia também produz experiências, memórias e afetos. Cada imagem carrega múltiplos sentidos possíveis, pois o olhar do espectador é igualmente subjetivo e distinto pois cada uma carrega sua visão de mundo. A fotografia, nesse processo, torna-se um campo fértil para a construção de sentidos singulares e coletivos, que mobilizam emoções, provocam reflexões e podem até transformar percepções, sobre isso, os autores Santos, Miranda e Gonzaga (2018), escreve:

> "Ao utilizar a arte de fotografar no processo de ensino-aprendizagem, pode-se indicar as possibilidades de olhar o espaço geográfico e levar o aluno a desbravar o espaço além da sala de aula. Sendo assim a fotografia se mostra como ferramenta de análise e elemento auxiliar na construção do pensamento crítico".(SANTOS; MIRANDA; GONZAGA, 2018.p.2)

Assim, ao produzir ou interpretar fotografias, os sujeitos exercitam habilidades como leitura de contexto, análise simbólica e criatividade, o que contribui para um aprendizado mais significativo, interdisciplinar e conectado à vivência cotidiana. Por último, torna-se possível problematizar a realidade, estimular a consciência crítica e fortalecer processos de emancipação, através da fotografia, inclusive, na educação popular como propõe Paulo Freire.

3.5 Considerações entre fotografia e educação popular:

A fotografia, como linguagem visual e meio de expressão, se estende à prática da educação popular estimulando o ato de observar e reconhecer a realidade de forma crítica.

Diante dos debates desenvolvidos no primeiro capítulo depreende-se que a educação popular orienta suas práticas à construção de um espaço educativo problematizador que carrega consigo o compromisso com a transformação da sociedade por meio de uma formação cultural, política e cidadã. Tal transformação, diferente da perspectiva de liberdade da democracia burguesa, vincula-se a um panorama voltado a alcançar a emancipação humana.

Todavia, para que essa emancipação seja alcançada, é essencial identificar em que lugar os sujeitos estão. Como aponta a sabedoria popular - "*antes mesmo de caminhar na direção que queres chegar, primeiro a de se reconhecer o lugar que se está*". Dessa forma, partindo da realidade concreta na qual se encontra a população, o educar popular entende que ensinar não é transferir conhecimento e sim criar possibilidades para sua construção. Nesse contexto, ao refletir sobre os sujeitos e seus espaços, a fotografia se destaca como um instrumento potente no processo educativo libertador, possibilitando a descodificação e a criação de um olhar mais crítico da realidade por meio das fotografias.

Paulo Freire exemplifica esse processo no livro "Pedagogia da Esperança: um reencontro com o oprimido", ao relatar duas de suas experiências nos Estados Unidos. Durante sua primeira visita, em Nova York (1967), Freire descreve sua participação em reuniões a convite de educadores que atuavam em comunidades em situação de vulnerabilidade social compostas majoritariamente por afro americanos e porto-riquenhos. O mesmo observa que as intervenções produzidas nessas reuniões se assemelham às práticas que desenvolvia no Brasil. Sobre essa experiência, Paulo Freire, relata:

> Numa sala, participantes do grupo, negros e porto-riquenhos. A educadora fez repousar nos braços de uma cadeira a artística foto de uma rua, a mesma em que, dentro uma de suas casas estávamos e em cuja esquina havia uma quase montanha de lixo. – O que vemos nesta foto? Perguntou a educadora. Houve um silêncio como sempre há, não importa onde e a quem façamos a pergunta. Depois, enfático, um deles disse com falsa segurança.Vemos aí uma rua da América Latina. Mas -disse a educadora-há anúncios em inglês. Outro silêncio cortado por outra tentativa de ocultar a verdade que doía, que feria, que magoava, "-Ou uma rua da América Latina e nós fomos lá e ensinamos inglês ou pode ser uma rua da África. -Por que não de Nova York" ?-perguntou a educadora.-Porque somos os Estados Unidos e não podemos ter isso aí.- Depois de um silêncio maior, um outro falou e disse, com dificuldade e dor, mas como se tirasse de si um grande peso: é preciso reconhecer que esta é a nossa rua. Moramos aqui. (FREIRE, 2022 p 77)

Em um segundo momento, Freire descreve outra experiência semelhante:

> "Duas noites antes assistiria a outra reunião, com outro grupo igualmente de porto riquenhos e negros cuja discussão girou em torno de outra excelente foto. Era uma montagem que representava Nova York em cortes. Havia seis ou mais planos ligados às condições econômicas- sociais das diferentes áreas da cidade. Depois de entendida a foto, a educadora perguntou ao grupo em que plano ele se situava. Numa análise realista possivelmente o grupo ocuparia a penúltima posição indicada na foto. Houve silêncios, sussurros, trocas de opinião. Finalmente veio a manifestação do grupo. Seu lugar era o terceiro nível antes do máximo… Na volta para o hotel, silencioso, ao lado

> da educadora que dirigia seu carro, continuava pensando nas reuniões, na necessidade fundamental que indivíduos expostos a situações semelhantes têm enquanto não se assumem a si mesmos como indivíduos e como classe, enquanto não se comprometem , enquanto não lutam, de negar a verdade que os humilha. Que os humilha precisamente porque introjetam a ideologia dominante que os perfila como incompetentes e culpados, autores de seus fracassos cuja *raison d'être* se acha porém na perversidade do sistema. (FREIRE, 2022 p 78)

Para refletir sobre essas experiências, é necessário contextualizá-las num determinado modo de produção, com suas características históricas e materiais. A sociedade é dividida em classes sociais, sendo essa a história de todas as sociedades (MARX, 2008). Embora em cada momento histórico houvesse configurações diferentes, de acordo com localidade, tempo, cultura, meios de produção, entre outros fatores, a lógica de exploração e da desigualdade se mantém como eixo central. Dessa maneira, para compreender os relatos de Freire e a importância da fotografia nesse processo educativo, é essencial examinar a formação da sociedade capitalista nas américas, com foco especial no território latinoamericano.

É de conhecimento geral que a América Latina sofreu um duro processo de colonização para exploração, diferente da América Anglosaxônica e seu processo de colonização por povoamento. Na parte sul, o processo foi regado de sangue, com o extermínio massivo de povos originários, asfixiando a cultura dos povos sobreviventes, além da escravização de trabalhadoras e trabalhadores africanos, sequestrados(as) de África.

Tudo isso ocorreu integrado ao início da acumulação capitalista, que se expande da Europa para o mundo, de forma combinada e diversa. A América Latina teve e tem um papel importante na divisão internacional do trabalho, possibilitando o surgimento e crescimento do capitalismo, contribuindo para sua sobrevivência.

Cabe retomar que a colonização de Portugal e Espanha, ambos países da península ibérica, com idiomas ramificados do Latim, deram ao território o nome de "América Latina". O período de colonização durou pouco mais de três séculos, passando para um período independista no início do século XVIII e o fim da escravidão, mais ao fim do mesmo século.

Porém, cabe destacar que esse processo não passou pela mera bondade humana, mas por uma necessidade de expansão da dominação capitalista, com forte pressão da Inglaterra e uma transição para a República sem nenhuma ruptura abrupta com a família real brasileira, com pouca ou quase nenhuma reparação para a população negra outrora escravizada, com incentivos do Estado para a manutenção dessa população numa situação de pobreza, sem acesso às escolas, às terras e outras garantias.

> "A fase monopolista do capitalismo trouxe ao território outras formas de participação do continente na divisão internacional do trabalho. A América Latina passa a ser não

> apenas fornecedora de matéria-prima, papel que ainda é decisivo, mas atua também com um processo tímido de industrialização e financeirização do capital. A Europa passa a se apropriar de parte da mais-valia das economias nacionais, concentrando mais capital nos países do centro" (MARINI, 2017).

Ao reger a produção nacional, os estrangeiros donos do capital deixam apenas atividades secundárias para serem exploradas pelos empresários nacionais. Sendo assim, num processo relacionado com a capacidade produtiva e o desenvolvimento tecnológico mais forte nos países centrais, resta uma mão de obra menos qualificada, baixando a remuneração média dos(as) trabalhadores(as) nacionais, que recebem menos do que o mínimo necessário para sua reprodução e consomem produtos mais caros vindos do exterior. Sendo assim, Marini (2017, p.52) denuncia a superexploração do trabalho, como um "princípio da economia subdesenvolvida" e todas as suas consequências.

Nesse contexto, o Imperialismo (LENIN, 2021), passa a dar ritmo às relações nas Américas. E dentro disso, a relação explicitada entre a comunidade Porto Riquenha e os Estados Unidos da América. Os últimos possuem uma dominação histórica do restante da América, sendo sua zona de influência, com intervenções diretas e indiretas nos poderes dos Estados, enfrentando os movimentos contrários ao capitalismo.

Nesse cenário, é possível observar a ocorrência de diversos golpes de Estado com participação estadunidense, especialmente no século passado. Se no Brasil, país de capitalismo dependente (MARINI, 2017), sua soberania foi definida em 1822, embora sua dependência persista até os dias atuais, em Porto Rico a história não foi a mesma.

Apesar de ter o espanhol como idioma principal e compartilhar elementos culturais oriundos da América latina, Porto Rico permanece sob domínio dos Estados Unidos há mais de 120 anos. Esse fenômeno decorre do declínio do Império Espanhol no final do século XIX e, a subsequente consolidação dos Estados Unidos como uma potência emergente. A guerra Hispano-Americana, em 1898, foi um marco desse processo: com a chegada das tropas norte-americanas, parte da população porto-riquenha, associada aos Estados Unidos, lutou em prol da independência do domínio espanhol. Como resultado da Guerra Hispano-Americana, a Espanha cedeu Porto Rico aos Estados Unidos ainda no ano de 1898.

Cabe apontar que a posição geográfica da ilha tornava-se essencial para ambição norte-americana de projeção e poder que se intensificou com a construção do Canal do Panamá, projeto estratégico para consolidar sua presença militar e econômica global.

Outros acontecimentos históricos marcaram a relação Porto Rico e Estados Unidos, entre eles está a Lei de Nacionalidade que conferiu cidadania americana a todos os nascidos em Porto Rico. Posteriormente, em 1952, os porto-riquenhos conquistaram o direito de elaborar

sua própria constituição, criando um governo local sob o status de Estado Livre Associado. No entanto, esse status manteve Porto Rico em uma posição ambivalente: ainda que com certa autonomia administrativa, aspectos fundamentais como controle de fronteiras, defesa e relações internacionais seguem sob domínio americano.

Ademais, cabe retomar que a primeira grande onda migratória (1940-1970) de Porto Rico para os Estados foi influenciada por fatores como: a crise econômica em Porto Rico, transição de uma economia agrícola para industrial e o crescimento populacional junto a falta de recursos. Ainda, ligada ao conceito do "Sonho Americano" , o movimento migratório de Porto-Riquenhos para os Estados Unidos se deu mediante a ideia do sucesso financeiro, a qual qualquer pessoa pode alcançar uma vida melhor através do trabalho árduo.

Ao contrário do esperado, a promessa do "Sonho Americano" não se concretiza para todos, em especial para os imigrantes racializados como os Porto Riquenhos. A essa população, muitas vezes é delegada a marginalização, ou seja, processos sociais, políticos e econômicos que impedem que determinados grupos participem igualmente da sociedade.

Dessa forma, ao retomar a experiência e aos diálogos de Freire apresentados, observa-se que, os participantes, ao verem as imagens fotográficas que revelam sua própria realidade, inicialmente a recusa. Revelando, em determinada medida, a internalização da ideologia dominante, que introjeta nessa população a visão de participarem igualmente da sociedade, quando a realidade concreta revela desigualdade e exclusão.

Nessa direção, as fotografias junto a uma educação problematizadora emergem nos relatos de Freire como um caminho que, em determinada medida, possibilita uma reflexão aos sujeitos sobre sua realidade através de uma perspectiva mais crítica. A qual, a marginalização começa a ser compreendida como uma estrutura do próprio sistema capitalista que oprime e, não como resultado da inabilidade dos indivíduos como estabelece a ideologia dominante. Nesse sentido, de pensar os sujeitos e seus espaços através de suportes imagéticos é que se torna possível utilizar a fotografia como instrumento do processo educativo libertador.

Ainda, cabe apontar que são poucos os trabalhos que tratam da fotografia como ferramenta pedagógica crítica no contexto da educação popular. No entanto, essa prática está presente na realidade de inúmeros educadores/as populares.

Nesse contexto, a fotografia se apresenta como instrumento potente na práxis freiriana, pois permite que sujeitos historicamente invisibilizados se reconheçam em sua própria realidade por meio da fotografia. Os autores, Silva, Rangel e Goulart (2020), escrevem sobre a relação educação popular e a fotografia. Para esses autores, as fotos são ferramentas pedagógicas que foram inseridas numa proposta educativa que eles vão chamar de "mutirão educativo", Nesta

proposta os educandos/as fotografam aspectos de seu cotidiano e, a partir dessa produção imagética, desenvolvem processos de análise coletiva.

Essa experiência evidencia como a imagem fotografia, ao ser integrada ao método de Paulo Freire, potencializa e estimula a consciência crítica, fortalecendo os vínculos, promovendo o que os autores denominam como uma ecologia dos meios, uma prática comunicativa plural, dialógica e ética. (Silva, Rangel e Goulart, 2022)

Os autores Renó e Guimarães-Guedes (2021), também constroi em seu texto paralelos entre o projeto ético- pedagógico de Paulo Freire com a fotografia, destacando as interfaces entre os princípios existentes no universo da educação popular freireana com a fotografia. Dentre essas articulações, evidencia-se a concepção de leitura de mundo como ponto de partida para o processo educativo, sendo a fotografia compreendida como um instrumento que possibilita a mediação entre experiência vivida e elaboração crítica da realidade.

Conforme discutido no primeiro capítulo, a educação popular constitui-se como uma concepção pedagógica que parte da realidade concreta e que assume compromisso com as classes populares latino-americanas, valorizando seus saberes, práticas culturais e trajetórias históricas. Nesse sentido, tal concepção se dá na construção de um espaço educativo problematizador, baseado no diálogo, na escuta ativa e na prática para a liberdade, assumindo o compromisso com a transformação social por meio de uma formação cultural, política e cidadã. Sobre isso, Renó e Guimarães-Guedes (2021), escreve:

> "Freire afirma que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Logo,o primeiro ponto a ser abordado é que a fotografia pode ser uma forma de leitura de mundo a partir da experiência pessoal de cada aluno. A utilização da fotografia permitiria ao aluno apreender parte de sua experiência real e levá-la para a sala de aula, onde pode apresentar ao professor (e também ensinar) e aos colegas, além de refletir sobre o que decidiu fotografar. (RENÓ; GUIMARÃES-GUEDES, 2021, p. 309)

No que tange a produção de conhecimento, Freire (2017) destaca que a curiosidade, é um elemento essencial para a criação de conhecimentos. Como já debatido no primeiro capítulo, Freire aponta que não há distância entre os saberes de caráter ingênuo e de criticidade, ele destaca que esta diferença está na superação da segunda em relação à primeira. Ele escreve *"A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza.* (p.32). A fotografia, desse modo, como nas experiências citadas por Freire e os educandos/as portoriquenhos, demonstram essa passagem do saber gênio para a criticidade. Tais educandos/as através de questionamentos e da curiosidade produzem novos saberes em torno de suas realidades a partir das fotografias. Dessa forma, os saberes partem da realidade e dos saberes dos sujeitos, mas

não se resume a eles (FREIRE,2022).

Um outro princípio central destacado por Renó e Guimarães-Guedes (2021), e que dialoga diretamente com os fundamentos discutidos no primeiro capítulo, diz respeito à concepção de "pensar certo", elaborada por Paulo Freire. No contexto da educação popular, essa noção assume papel fundamental, pois remete a uma postura ético-política que orienta o educador e o educando na construção de um conhecimento crítico e comprometido com a transformação social. Ainda, sobre isso Sobre isso, Renó e Guimarães-Guedes (2021), escreve:

> "A prática do exercício fotográfico poderia ser inserida na concepção do "pensar certo", demonstrado por Freire como "algo que se faz e que se vive enquanto se fala com a força do testemunho." Para o autor, a experiência individual é fonte para todo o aprendizado humano dentro e fora de sala de aula. O viver do aprendiz é indissociável ao indivíduo. Conforme o autor, "pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos". Há um objeto mediador durante o ato de pensar certo, que pode ser ocupado pelo objeto de câmera fotográfica/celular, na importante função de ferramenta de interposição entre aprendiz e a vida, com o intuito de comunicar. O desafio, como afirma Freire (1996) é estimular o educando a produzir sua compreensão do que comunica, a pensar sobre o fazer e a elaborar sua reflexão crítica sobre a prática, o que deve ser feito em comunhão com o educador..(RENNÓ; GUIMARÃES-GUEDES, 2021.p.309)

Ao dialogar com a educação popular, a fotografia ultrapassa o papel de representação ou documentação, ela se torna uma experiência política e pedagógica, capaz de revelar contradições, provocar questionamentos e mobilização coletiva. As duas promovem elementos essenciais à formação crítica e consubstanciam processos emancipatórios. Por último, a fotografia, ao atuar como instrumento de leitura e intervenção na realidade, também estabelece interfaces com distintas práticas profissionais. Nessa direção, é fácil observar que a linguagem fotográfica acessa outros campos do saber, com destaque para sua articulação, por exemplo como: a arquitetura, o urbanismo, o Serviço Social entre outras áreas, evidenciando aqui sua relevância na produção de conhecimento e no exercício profissional crítico e comprometido com a transformação social.

3.6 Interfaces entre Fotografia e Práticas Profissionais:

3.6.1 Fotografia e Arquitetura:

A arquitetura, possivelmente, é uma das áreas profissionais mais impactadas pela invenção da fotografia. Desde seu surgimento, os espaços urbanos, e a própria arquitetura se tornaram alguns dos principais temas fotografados, seja por meio de registros artísticos, documentais ou como suporte para a construção de imaginários urbanos e culturais. A fotografia, nesse cenário, não apenas documenta os edifícios e espaços urbanos, mas também

contribui ativamente na construção da imagem simbólica da cidade, revelando as formas históricas e sociais dos modos de habitar.

Como sabido as fotografias emergem junto ao crescimento urbano, as fotos marcam a construção das cidades, e permitem o registro de suas determinações sociais. O fotógrafo, Eugène Atget, exemplifica esse quadro. Tal fotógrafo, ficou amplamente conhecido por suas fotos que revelavam o cotidiano parisiense no fim do século XIX e início do XX. Suas fotografias não apenas revelam aspectos arquitetônicos da cidade, mas também oferecem uma leitura das relações sociais e do imaginário urbano da época.

Fotografia 18 : Esquina da rue de Seine com a rue de l'Échaudé



Disponível: https://www.clarkart.edu/microsites/a-city-transformed/about/eugene-atget

O cotidiano capturado por Atget, como a marcante fotografia intitulada “rue de Seine com a rue de l'Échaudé” (rua de Sena com a rua de l'Échaudé), operam como documentos visuais, capaz de produzir interpretações em torno dos processos históricos e culturais inscritos na paisagem edificada daquele momento histórico. A relação entre fotografia e arquitetura ao longo da história pode ser visualizada por uma perspectiva dialética pois, se por um lado a fotografia contribui para a preservação, estudo e divulgação do patrimônio arquitetônico, por outro, a arquitetura oferece à fotografia um campo de expressão visual e narrativas, inclusive

no que tange a construção e crescimento do espaço urbano e suas determinações sociais. Nesse sentido, compreender as imagens urbanas como registros históricos e sociais é também reconhecer o papel ativo da fotografia na constituição das memórias coletivas e das representações sobre o espaço construído.

Assim, a fotografia se consolida como uma ferramenta fundamental para a análise da arquitetura, ao mesmo tempo em que é por ela moldada. Atualmente, permanece sendo amplamente utilizada no campo da arquitetura, seja para o acompanhamento, registro e desenvolvimento da obra, seja para fomentar reflexões acerca das configurações e ocupação dos espaços, particulares ou de âmbito público.

3.6.2 Fotografia e Medicina:

A relação entre fotografia e medicina é antiga e multifacetada, atravessando os campos da tecnologia, da documentação científica e da sensibilidade humana. Desde a origem dos registros fotográficos no século XIX, a medicina encontrou nas fotografias um instrumento potente para observar o corpo, estudar doenças e aprimorar diagnósticos. Contudo, para além da dimensão técnica, a fotografia na medicina também pode ser compreendida como uma linguagem que humaniza a prática médica e dá visibilidade à experiência do adoecimento.

A fotografia, no plano clínico, é amplamente utilizada para o acompanhamento de casos, como em dermatologia, cirurgia plástica e odontologia. As imagens fotográficas permitem o registro e a documentação referente à evolução de tratamentos. As fotografias, ainda possibilita comparação de resultados e construção de acervos imagéticos que auxiliam na formação de novos profissionais. Na medicina legal, a fotografia também é essencial como prova e documentação, contribuindo com investigações e perícias.

Ademais, cabe apontar que a fotografia na medicina não se limita ao campo da técnica, projetos de fotografia documental em hospitais, por exemplo, revelam a dimensão subjetiva e simbólica do cuidado. Em ambiente envolto, muitas vezes pela dor e sofrimento, os projetos fotográficos retratam os pacientes e profissionais da saúde compartilhando histórias que, muitas vezes, são silenciadas pelos protocolos institucionais. Neste sentido, a fotografia pode funcionar como dispositivo de escuta, de expressão e de valorização da dignidade humana. Ainda, no que tange a saúde pública, a imagem fotográfica também cumpre um papel educativo. Exemplo dessa realidade pode ser facilmente visualizada nas campanhas de prevenção e conscientização que utilizam a fotografia para comunicar riscos, divulgar sintomas e estratégias orientadas à promoção e qualificação das condições de saúde.

Assim, a fotografia contribui para o aprimoramento das práticas de cuidado e dos serviços de saúde em diversos campos do saber. Ainda, importa evidenciar que as contribuições da fotografia ultrapassam as áreas técnicas, como às ciências exatas e da saúde, e desempenham uma função nas ciências humanas. Exemplo que ilustra isso pode ser visualizado no campo do Serviço Social, as fotografias não são utilizadas apenas como recurso estético ou documental, mas como potente ferramenta crítica e metodológica, capaz de revelar expressões da questão social, promover o diálogo com os sujeitos e potencializar os processos de escuta, análise e atuação profissional.

3.6.3 Fotografia, educação popular e Serviço social:

Aqui, cabe apontar que o Serviço Social brasilerio aproxima-se da concepção da educação popular freiriana, especialmente na década de 1980. Desse modo, é possível notar que ambas reforçam uma orientação ética e metodológica voltada à construção coletiva do conhecimento e à valorização dos saberes dos sujeitos historicamente marginalizados. Nesse cenário, a fotografia junto a educação popular como já debatido também pode ser compreendida como um instrumento de mediação crítica e coletiva, capaz de estimular o diálogo, a escuta ativa e a reflexão sobre a realidade e suas determinações sociais. Diante disso, o próximo capítulo se dedica a aproximar e articular as temáticas que envolvem o universo do Serviço Social, da educação popular e da fotografia, como campos de saberes que podem ser interligados por suas práticas críticas, interativas e comprometidas com a transformação social.

CAPÍTULO III:

SERVIÇO SOCIAL:

“Eu me lembro muito bem do dia que eu cheguei
Jovem que desce do norte pra cidade grande
Os pés cansados e feridos de andar légua tirana
De lágrimas nos olhos de ler o Pessoa
E de ver o verde da cana

Em cada esquina que eu passava, um guarda me parava
Pedia os meus documentos e depois sorria
Examinando o 3X4 da fotografia

E estranhando o nome do lugar de onde eu vinha"

Antônio Carlos Gomes Belchior (1976)

4.1 Prévias aproximações entre Serviço Social e Fotografia:

A música intitulada "Fotografia 3x4" do cantor e compositor Belchior, revela inúmeras expressões da questão social presentes no cotidiano e nas vivências dos brasileiros, em específico, por um sujeitos migrante do norte do país para cidades como São Paulo ou Rio de Janeiro, que ficaram convencionadas no Brasil como "cidade grande". Entre tais expressões, destaca-se o processo de estigmatização, preconceito e controle social, exercida pelo Estado através da polícia e do uso da fotografia. Na passagem "em cada esquina que eu passava, um guarda me parava, pedia os meus documentos e depois sorria, examinando o 3X4 da fotografia", é possível descrever o processo de discriminação realizada pelo policial ao migrante nortista, que lhe exige o documento e depois sorri examinando a sua fotografia.

Ademais a apresentação do objeto de trabalho dos assistentes sociais, as expressões da questão social, que engloba toda e qualquer manifestação concreta oriunda da relação Capital x Trabalho, como pobreza, desigualdade social, desemprego, precarização, violência, falta de acesso a Serviços Essenciais, discriminação, preconceitos, ente outras expressões que são intensamente debatidas e estudas pelo Serviço Social brasileiro, a canção de Belchior, como toda expressão artística, permite a produção de novas reflexões, inclusive para a categoria.

Se por um lado as fotografias foram utilizadas pelo Estado para o controle social e para a manutenção do *status Quo, p*or outro lado, elas também não poderiam, através da abordagem do Serviço Social Crítico, serem utilizadas como ferramentas problematizadoras que carregassem consigo o compromisso com a transformação da sociedade por meio de uma formação cultural, cidadã e política? Responder a esta questão constitui um desafio, isso porque ela provoca um diálogo entre dois conceitos amplamente estudados: as expressões da questão social no Serviço Social e a função ambivalente da fotografia.

A fotografia, como já debatido, tem funções diversas. Se por um lado ela foi amplamente utilizada para a produção e democratização do conhecimento, por outro lado, ela também foi rapidamente absorvida pelo capitalismo, produzindo imagens com objetivo de aumentar o consumo, gerar medo e dominação. De acordo com a autora Sonntag "As fotos foram arroladas a serviço de importantes instituições de controle, em especial a família e a polícia, como objetos simbólicos e como fontes de informação" (Sonntag, 2014, p. 32). No entanto, a mesma autora também escreve que "As imagens que mobilizam a consciência estão

sempre ligadas a determinada situação histórica" (Sonntag, 2014, p. 27). Exemplo que permite ilustrar essa realidade pode ser observada na fotografia de Bob Sievers de 1967.

Fotografia 19: Funcionário tenta expulsar Kathrine Switzer da Maratona de Boston (1967)



Disponível:https://ge.globo.com/atletismo/noticia/primeira-mulher-a-correr-a-maratona-de-boston-volta-a-completar-a-prova.ghtml

A sociedade capitalista, como já citado, foi construída e se reproduz através de elementos estruturantes como a exploração, o patriarcado e o racismo. Presentes em todas as relações sociais, esta estrutura exercem distintas formas de violência, seja ela contra os povos indígenas, mulheres, aos negros(as), pessoas LGBTQIA+ e outros grupos. Ademais, ela também designa os mesmos espaços de acatamento e submissão nas diversas dimensões da vida humana. Nessa direção, é fácil observar que a fotografia de Bob Sievers datada de 19 de abril de 1967 revela o preconceito e a violência exercida contra a atleta Kathy Switzer que foi impedida por um funcionário da maratona de Boston de concluir o percurso.

Cabe destacar que este episódio ocorreu em função da maratona não aceitar a presença de mulheres no esporte, reflexo da sociedade da época que discriminava as mulheres e as impediam de praticar esportes, baseados no machismo e na misoginia social.

A atleta Kathy Switzer além de superar os 42.195 metros da maratona, teve também que superar os obstáculos do machismo no esporte, desviando das tentativas ininterruptas de a pararem se tornando a primeira mulher a concluir a maratona de Boston. Ainda sobre a maratona, cabe apontar que ela só passou a aceitar atletas femininas em 1972. A história de superação da atleta registrada em fotografias representa a luta feminina para conseguir ocupar espaços no atletismo, luta essa que perdura até os dias atuais.

As fotografias, como as da atleta Kathy Switzer, em determinada medida, comprovam

um instante e são, em si, reflexos da história humana em uma imagem, pois, mais que registrar as expressões da questão social como a violência e discriminação sofrida pela atleta, essa fotografia conta a história do machismo com mais detalhes. Ademais, ela possui a capacidade de emocionar e promover reflexões e problematizações mais intensas, sejam elas no campo individual ou coletivo. Nessa direção, é possível observar que as fotografias, quando colocadas a serviço da denúncia, da visibilidade das injustiças e da afirmação de sujeitos historicamente silenciados, tornam-se instrumentos possibilitadores de transformação social. Nesse cenário é possível pensar em um diálogo entre a fotografia e o Serviço Social.

No entanto, esse diálogo não está dado em si: ele depende da intencionalidade do projeto político que orienta seu uso. Nessa direção, a fotografia pode ser um potente instrumento para o Serviço Social, quando o mesmo vincula-se a uma perspectiva crítica, comprometida com a emancipação humana. Dessa forma, para que seja possível discutir sobre os diálogos presentes na relação fotografia e o Serviço Social, é necessário em um primeiro momento compreender a trajetória e o desenvolvimento do Serviço Social Crítico. Para isso, torna-se necessário revisitar a história do Serviço Social brasileiro entendendo seus fundamentos, rupturas e contradições.

4.2 Revisar histórico do Serviço Social:

Ao adentrar no debate sobre o Serviço Social, importa destacar que esta pesquisa não compreende apenas a história do Serviço Social, mas o Serviço Social na História. Isso porque a categoria não surge em si, mas em resposta às expressões dos conflitos presentes na relação Capital X Trabalho. No contexto da América Latina, o Serviço Social carrega algumas tendências teóricas dotadas de fundamentos que permitem o exame da realidade.

Esses fundamentos não são dotados de neutralidade, carregando em si, a base social que estrutura o desenvolvimento da profissão no seio latinoamericano, em específico, nas visões que compõem a totalidade e a identidade do Serviço Social brasileiro.

Cabe apontar que esta profissão está inserida num contexto onde o capitalismo atrelado aos avanços tecnológicos e as políticas neoliberais produzem um agravamento no conflito Capital x Trabalho. Tal agravamento gera exaustão e adoecimento da classe trabalhadora e diversos outros rebatimentos que vão do campo à indústria, ao comércio e, significativamente, no setor de serviços (Antunes, 2010; Navarro e Lourenço, 2017).

O pauperismo oficial (Marx, 2013), nesse contexto, alcança níveis cada vez mais elevadas e configurações complexas, com a acumulação cada vez mais alta, atingindo a diversidade da classe trabalhadora, principalmente nos tempos de crise estrutural do Capital,

levando ao crescimento de pessoas em situação de pobreza, por exemplo (Guilherme, 2025).

Nesse cenário, o serviço Social brasileiro aborda as expressões da questão social de distintas formas ao longo de sua trajetória. Dessa maneira, importa recorrer às concepções teóricas e aos debates da categoria, desde sua origem até os dias atuais.

Como sabido e amplamente estudado pela categoria, o Serviço Social no Brasil surge como resposta à constituição do capitalismo, experimentado por toda América Latina, caracterizado, como: capitalismo retardatário. Em seus momentos iniciais, o Serviço Social brasileiro emerge na década de 1930 balizado pelos valores e princípios da igreja católica, oriundos da relação com a revolução burguesa no país e, também com o projeto urbano industrial do governo varguista, responsável pela migração da população da zona rural para a urbana (Silva, 2016). Em seus momentos iniciais, o Serviço Social brasilero foi intensamente influenciado pelas concepções e práticas provenientes do Serviço Social Europeu.

A primeira escola de formação profissional do Serviço Social, deu-se em 1936, onde atualmente é a Pontifícia Universidade Católica na cidade de São Paulo (PUC-SP). Na sequência, foram instituídas outras unidades formadoras, como a Escola de Serviço Social do Rio de Janeiro, Instituto de Serviço Social de São Paulo, Escola de Serviço Social de Pernambuco (a primeira do Nordeste), entre outras que se desenvolveram no território brasileiro, como aponta a fotografia abaixo.

Fotografia 20: Antiga Escola de Serviço Social de Manaus (1940)



Disponível em: https://portaldoss.com.br/historia-do-servico-social-no-brasil/

Para além da expansão das escolas de Serviço Social no Brasil, o período compreendido

entre as décadas de 1930 e 1940 é reconhecido pela literatura da categoria como Serviço Social Caritativo- Religioso. Nesse contexto, os autores Oliveira e Chaves (2017) escrevem que: "a perspectiva de ação para o Serviço Social, nesse primeiro momento, é bem delimitada" (p. 147). Nessa direção, as ações caritativas e filantrópicas, eram utilizadas como resposta às expressões da questão social e a formação dos primeiros assistentes sociais tinha como intuito capacitar os estudantes para executar ações sociais reguladas pelo Estado e pela igreja Católica. Em torno desses primeiros momentos da profissão, Oliveira e Chaves (2017, p. 143), ainda, escreve:

> [...] desde as origens até os primeiros anos da institucionalização profissional, houve forte influência da Igreja Católica, especialmente a partir das duas encíclicas papais: a Rerum Novarum, de Leão XIII, e a Quadragésimo Anno, de Pio XI. No contexto atual da profissão, a laicidade e o materialismo histórico dialético compõem o argumento central. De lá para cá a profissão passou por uma reconfiguração significativa, galgando posição extremada em relação a sua origem, mas ainda é fortemente marcada pelo sincretismo que acompanhou a sua trajetória histórica". (OLIVEIRA; CHAVES,p.143. 2017)

A vista disso, refletir sobre o Serviço social brasileiro, é pensar que sua gênese está intimamente ligada a doutrina Social Cristã e à manutenção do sistema capitalista, ao tratar a relação Capital X Trabalho através práticas filantrópicas assistencialistas marcadas pela culpabilização dos indivíduos frente às expressões da questão social. Vale destacar, ainda, que essa ligação do Serviço Social a uma perspectiva Cristã permanece e se atualiza por pelo menos mais três décadas, sendo possível identificar resíduos dessa formação e atuação profissional, até os dias atuais. Um exemplo ilustrativo dessa atualização pode ser visualizada na configuração identitária do Serviço Social localizada entre as décadas de 1940 e 1950.

Tais décadas ficaram intensamente marcadas por distintas transformações de ordem política, econômica e cultural causadas pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e, posteriormente, pela Guerra Fria (a partir de 1947). Essas transformações produziram novas dinâmicas entre Estado, sociedade civil e políticas sociais. Nessa direção, enganam-se aqueles que acreditam que tais modificações não atingiram o Serviço Social. Segundo a autora Maria Lúcia Martinelli (1989) "se até meados dos anos 40 a influência mais importante foi recebida da Europa, em especial da linha franco Belga, uma nova orientação colocava-se agora em pauta" (MARTINELLI, 1989, p.118) para essa categoria profissional. Em torno desse cenário de modificações, a autora Mariana Pereira, escreve:

> "O contexto de transformações societárias, principalmente após a quebra da bolsa de valores em NY em 1929 e a inauguração da política keynesianista apontaram novas modalidades de intervenção estatal sobre as expressões da Questão Social, impulsionando a expansão da profissão no mundo. Tal expansão se realizou no Brasil após a II Guerra Mundial no final dos anos 1930, onde o debate norte americano começará a influenciar o Serviço Social brasileiro, substituindo a formação de cunho

> exclusivamente religioso europeu, e assim impactando nos currículos das Escolas de Serviço Social bem como na intervenção profissional". (PEREIRA, 2019, p. 102)

Dentre as alterações nos currículos das Escolas de Serviço Social brasileiro e o processo de institucionalização da profissão no país, as influências norte-americanas destacam-se, por suas marcas contraditórias na trajetória histórica da categoria. Se, por um lado, tais influências buscavam o status de profissão institucionalizada, a qualificação profissional, a carreira remunerada e melhores salários, por outro lado, ela não rompe com o signo de alienação. Nessa direção, ao mesmo tempo em que elas contribuíram para a consolidação técnico-metodológica do Serviço Social, o positivismo, concepção teórica introduzida por essa influência, também reforça uma perspectiva conservadora da categoria.

Sobre esse período, Maria Carmelita Yazbek, escreve:

> No caso do Serviço Social, um primeiro suporte teórico-metodológico necessário à qualificação técnica de sua prática e à sua modernização vai ser buscado na matriz positivista e em sua apreensão manipuladora, instrumental e imediata do ser social. Este horizonte analítico aborda as relações sociais dos indivíduos no plano de suas vivências imediatas, como fatos, como dados, que se apresentam em sua objetividade e imediaticidade. O método positivista trabalha com as relações aparentes dos fatos, evolui dentro do já contido e busca a regularidade, as abstrações e as relações invariáveis. [...] O questionamento a este referencial tem início no contexto de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais que expressam, nos anos 60, as novas configurações que caracterizam a expansão do capitalismo mundial, que impõem à América Latina um estilo de desenvolvimento excludente e subordinado. A profissão assume as inquietações e insatisfações deste momento histórico e direciona seus questionamentos ao Serviço Social tradicional através de um amplo movimento, de um processo de revisão global, em diferentes níveis: teórico, metodológico, operativo e político. (YAZBEK, 2009, p. 6-7).

Em contraponto a orientação positivista da década de 1940 e 1950, e como resposta à conjuntura ditatorial imposta a maioria dos países da América Latina, inclusive no Brasil, o Serviço Social latino-americano passa por um processo de renovação. De acordo com José Paulo Netto (2008), no período identificado como "três lustros da autocracia Burguesa", desenvolve-se no Brasil, um processo que ficou amplamente conhecido como movimento de reconceituação. Tal movimento crítico, estruturado por três momentos, questiona de forma intensa as bases teóricas, metodológicas e éticas da profissão. Essas críticas produzem transformações, especialmente no que tange à atuação profissional nas três últimas décadas do século XX, além de orientar novas perspectivas ao exercício da profissão no século XXI.

Em torno desse movimento, o autor José Fernando S. da Silva (2019) escreve que "o processo de conceituação latino-americano, com todos os seus limites, deixou um legado ímpar para essa profissão nesta parte do globo" (p. 107). Sobre esse período, importa destacar que o movimento de reconceituação brasileiro permitiu a crítica ao modelo tradicional de atuação da profissão. Sobre isso o autor Silva (2016), escreve:

> Amplo movimento de revisão do serviço social, situado aproximadamente entre os anos de 1965 e 1975 (NETTO, 1991) e vivido de forma diversa em tempos diferentes, materializou-se como resposta da categoria profissional às transformações em curso na América Latina (diga-se de passagem, necessidade imperiosa para a sobrevivência da profissão). A intensificação da revolução burguesa nesse continente, a partir dos anos 50, o adensamento da desigualdade social, a forte influência do imperialismo norte-americano pós-Segunda Guerra Mundial, o aprofundamento da dependência latino-americana impuseram, inegavelmente, a necessidade de ampla revisão no aporte teórico-metodológico-prático do Serviço Social" (SILVA, 2016 p. 153-154).

Como já mencionado, o Serviço Social brasileirio surge e se atualiza repetidas vezes a partir de uma perspectiva conservadora, em especial no que tange sua atuação frente às demandas da classe trabalhadora e os interesses do Estado. A crise do serviço social tradicional alavancada pela ditadura militar no Brasil (1964-1985) impulsionou a primeira fase do movimento de reconceituação, amplamente reconhecida no acervo da categoria, como uma fase de modernização conservadora da profissão. Isso porque, mesmo com modificações oriundas dos momentos iniciais do movimento, em especial na dimensão técnico-metodológica, os fundamentos conservadores ainda sustentavam a profissão.

Em relação à fase de modernização conservadora do Serviço Social brasileiro os documentos que a respaldam — notadamente os de Araxá (1967) e Teresópolis (1970) —, José Paulo Netto (2008) apresenta:

> A perspectiva modernizadora, como já indicamos, constitui a primeira — sob todos os aspectos — expressão do processo de renovação do Serviço Social no Brasil. Emergente desde o encontro de Porto Alegre,em 1965 (cf. nota 71), ela encontra a sua formulação afirmada nos resultados do primeiro "Seminário de Teorização do Serviço Social", promovido pelo CBCISS na estância hidromineral de Araxá (MG), entre 19 e 26 de março de 1967, e se desdobra nos trabalhos do segundo evento daquela série, também patrocinado pelo CBCISS e efetivado entre 10 e 17 de janeiro de 1970, em Teresópolis (RJ).Os textos finais desses dois encontros — o Documento de Araxá e o Documento de Teresópolis — possuem, como veremos em seguida, características e ênfases diferenciadas, mas podem perfeitamente ser tomados como a consolidação modelar da tentativa de adequar as (auto)representações profissionais do Serviço Social às tendências sociopolíticas que a ditadura tornou dominantes e que não se punham como objeto de questionamento substantivo pelos protagonistas que concorreram na sua elaboração.(NETTO,2008,p.164)

Nessa direção, os documentos de Araxá (1967), Teresópolis (1970), bem como o I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais no Rio de Janeiro(1974), registrado na fotografia abaixo podem ser visualizadas na literatura da categoria como um registro das primeiras tentativas de modernização conservadora, marcadas por uma atualização técnico-metodológica sem ruptura com os fundamentos conservadores da prática profissional. A fotografia, nesse sentido, constitui-se como um documento histórico e simbólico que evidencia o esforço de reconfiguração institucional da categoria diante do novo contexto político-social.

Fotografia 21:: I Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais Rio de Janeiro .1974



Disponível em: https://portaldoss.com.br/historia-do-servico-social-no-brasil/

Se em um um primeiro momento as bases teóricas e práticas construídas por essa revisão corroboram com caráter de manutenção do conservadorismo e das práticas tarefeiras, amplamente conhecido no acervo do serviço social como: modernização conservadora, em um segundo momento, situado ainda na década de 1970, há a reatualização do conservadorismo. Influenciado por concepções teóricas de base fenomenológicas, o segundo momento do movimento de reconceituação, representa uma ampliação das categorias analíticas da profissão, incorporando ao acervo do Serviço Social novos debates, como por exemplo o da subjetividade. Ainda, cabe destacar que essa reatualização não promove uma ruptura com o conservadorismo estrutural, mantendo a prática profissional distante de uma crítica radical às determinações da ordem capitalista (NETTO,2008).

Embora, em um primeiro e segundo momento, as bases teóricas, operativas e políticas reformuladas no seio da categoria tenham mantido referências conservadoras e práticas focadas na execução de tarefas, a partir da segunda metade da década de 1970 tem início uma fase de transição da profissão para uma perspectiva crítico-marxista (1975-1983). Este momento ficou marcado por um questionamento intenso em torno das dimensões teóricas, metodológicas e políticas conservadoras, herdadas desde a gênese da profissão.

Dessa maneira, o terceiro e último momento do movimento de reconceituação, amplamente reconhecido no acervo da categoria como - intenção de ruptura- permitiu a crítica ao modelo tradicional de atuação da profissão. Ademais, como citado, a intenção de ruptura possibilitou importantes debates sobre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da categoria, que ganharia corpo nos anos seguintes, culminando na formulação do projeto ético-político da profissão, consolidada nos anos 1980.

Em torno dos debates sobre as dimensões teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa da categoria, Yazbek, escreve:

> Nesta tradição o Serviço Social vai apropriar-se a partir dos anos 80 do pensamento de Antonio Gramsci e particularmente de suas abordagens acerca do Estado, da sociedade

> civil, do mundo dos valores, da ideologia, da hegemonia, da subjetividade e da cultura das classes subalternas. Vai chegar a Agnes Heller e à sua problematização do cotidiano, à Georg Lukács e à sua ontologia do ser social fundada no trabalho, à E.P. Thompson e à sua concepção acerca das "experiências humanas", à Eric Hobsbawm um dos mais importantes historiadores Marxistas da contemporaneidade e a tantos outros cujos pensamentos começam a permear nossas produções teóricas, nossas reflexões e posicionamentos ideopolíticos. (YAZBEK, 2009, p. 11).

No que tange ao projeto Ético-Político do Serviço Social brasielrio, observa-se que ele é resultado do amadurecimento da categoria. Tal amadurecimento, como já visto, decorre do processo de reconceituação da profissão, em específico, no que ficou amplamente conhecido como “intenção de ruptura". Nesse momento, inspirado pelo materialismo histórico- dialético e nas lutas sociais da época, o projeto profissional passa a alinhar-se a um projeto societário voltado aos interesses da classe trabalhadora. Esse alinhamento inaugura, na categoria, uma atuação profissional comprometida com a realidade social e com a emancipação dos sujeitos.

Segundo o autor José de Paulo Netto (1999), o projeto ético político do Serviço Social, configura-se como uma construção histórica e dispõe de um conjunto de elementos constitutivos. Entre eles, o autor destaca “ uma imagem ideal da profissão, os valores que a legitimam, sua função social e seus objetivos, conhecimentos teóricos, saberes interventivos, normas, práticas” (NETTO, 1999, p. 7), entre outros componentes, que inter-relacionados direcionam o exercício profissional da categoria.

Sobre isso, os autores Teixeira e Braz (2009), no texto intitulado “*O projeto ético-político do Serviço Social”* aprofundam a análise de cada um desses elementos, contribuindo para a compreensão crítica de suas implicações no âmbito da prática profissional. Ainda, segundo esses autores, “Todos esses elementos constitutivos têm em sua base os componentes que lhe dão materialidade”(TEIXEIRA; BRAZ, 2009, p8).

Dessa maneira, os mesmos autores relacionam os elementos da seguinte forma:

a) explicação de princípios e valores éticos-políticos da profissão, como a liberdade como valor central, a defesa dos direitos humanos, da cidadania, da democracia, da justiça social, da diversidade, do pluralismo, entre outros princípios da profissão presente no código ética do serviço social (1993);

b) à matriz teórico-metodológica em que a profissão se ancora , como já citado a teoria social crítica Marxista.

c) uma crítica à ordem societária vigente – capitalismo que produz e reproduz a miséria ao mesmo tempo em que exibe uma produção monumental de riquezas.

d) às lutas e posicionamentos políticos acumulados na trajetória da profissão através de suas formas de organização políticas vinculadas aos setores mais progressistas da sociedade

brasileira.(TEIXEIRA; BRAZ, 2009)

Esses fundamentos reafirmam o compromisso do Serviço Social com a transformação social, com a ética, com sua dimensão política e com a defesa intransigente dos direitos humanos e da democracia. Ademais, contrariamente ao que se costuma presumir, o projeto ético político do Serviço Social não se reduz a um conjunto de diretrizes institucionais. Trata-se, antes, de uma construção histórica da categoria frente às contradições estruturais da sociedade capitalista. Ainda sim, é por meio de instrumentos normativos, como: o Código de Ética Profissional, a Lei de Regulamentação da Profissão (Lei nº 8.662/93) que regula o exercício profissional, diretrizes Curriculares da ABEPSS para a formação profissional, que dá materialidade ao projeto -ético político da profissão.

O Serviço Social brasileiro se modifica após a construção do projeto ético político. E, passa a apresentar-se no cenário nacional como uma profissão atuante na produção de saberes que possibilitam construções interventivas, em específico com o trabalho socioeducativo. Esse trabalho abrange as dimensões investigativas e políticas da profissão. Tal dimensão permite construir estratégias preventivas e de enfrentamento à relação capital X trabalho.

Diante disso, observa-se que desde sua gênese, o exercício profissional dos/as assistentes sociais, é confrontado pelo embrutecimento das relações sociais causadas pelo capitalismo. Ademais, no presente, essa atuação encara uma realidade que, para muitos, pode ser considerada um estado de barbárie. Tal estado, solicita frequentemente dessa profissão estratégias para o seu enfrentamento. Assim sendo, retomar os compromissos e buscar estratégias para intervir nesta realidade, se faz necessário.

Dessa forma, o texto propõe pensar o Serviço Social Crítico, sua dimensão sócio-educativa e a fotografia como ferramenta potente para formação e consciência de classe. Tal potencial, aproxima-se diretamente da dimensão educativa do Serviço Social, que, articulada aos princípios da educação popular, encontra na fotografia uma linguagem acessível, sensível e potente para fomentar leituras críticas da realidade.

Por último, importa, construir caminhos que aproximem o serviço social, especialmente a partir de suas vertentes críticas e dimensão socioeducativa, com práticas emancipatórias, utilizando a fotografia como instrumento de construção de saberes capazes de denunciar, sensibilizar e mobilizar sujeitos historicamente silenciados.

4.3 Serviço Social, educação popular e fotografia: interfaces para uma Prática Emancipadora:

A atuação profissional dos assistentes sociais, como as práticas educativas inspiradas na pedagogia freireana e o ato de fotografar, a partir de uma perspectiva generalista, podem ser compreendidas como expressões de práticas humanas historicamente construídas. Ainda que existam diferenças entre elas e das especificidades de cada uma, todas elas surgem e se desenvolvem em contextos sociais concretos, vinculadas a interesses e disputas hegemônicas.

Nesse sentido, tanto o trabalho do assistente social quanto a educação popular e a fotografia podem assumir um caráter emancipador, voltado à transformação social, ou, ao contrário, serem apropriados como instrumentos de reprodução e manutenção das formas de dominação vigentes. Sob uma perspectiva crítica é factível estabelecer relações de caráter emancipatórias decorrentes da articulação entre o exercício profissional dos assistentes sociais, o educar popular e as fotografias enquanto instrumento mediador.

No entanto, observa-se também uma escassez de produções científicas que articulem de forma sistemática esses elementos. No que tange a relação fotografia e serviço social, é fácil observar que essa temática é pouco explorada pela profissão. A análise realizada por Aline Cristina da Silva (2023) sobre as principais revistas científicas da área entre os anos de 2010 e 2020 revela essa escassez de maneira marcante.

Ainda de acordo com Aline Silva (2023), em um universo de 1.983 artigos publicados nas revistas *Katálysis*, *Políticas Públicas* (UFMA), *SER Social* e *Serviço Social e Sociedade*, nenhuma publicação teve a fotografia como objeto de estudo. Dessa forma, como a autora questiona: estaria o Serviço Social deixando de lado o potencial da imagem fotográfica como instrumento de leitura da realidade, denúncia social e produção de conhecimento?

Essa ausência também reflete na própria *Biblioteca Básica do Serviço Social*, onde a presença de fotografias é praticamente inexistente. Contudo, como já citado, a fotografia, ao capturar um instante da realidade, atua como um documento visual capaz de provocar emoções, reflexões e questionamentos individuais e coletivos. Como observa John Berger (2017, p. 38), “a fotografia é o processo de tornar a observação consciente de si mesma”, revelando sua potência crítica quando ligada a projetos educativos e sociais emancipatórios.

Assim, ainda que constitua um desafio aproximar o Serviço Social, a educação popular e a fotografia dado a escassez de material científico evidente, os fundamentos do projeto ético político do serviço social permite uma aproximação entre eles.

Dessa forma, para sustentar essa articulação, este tópico irá se basear em quatro princípios do Código de Ética do/a Assistente Social (1993), que possibilitam um caminho que interrelacione essas práticas, como: Compromisso com a emancipação dos sujeitos e com a

construção de uma nova ordem societária sem dominação e exploração de classe; Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo; Compromisso com a equidade e a justiça social, e com a eliminação de todas as formas de preconceito. Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o seu caráter público e universal. Por fim, ressalta-se que, considerando os limites de tempo e escopo deste trabalho, optou-se por selecionar quatro princípios éticos e políticas da profissão, considerados os mais diretamente relacionados à proposta aqui desenvolvida.

4.3.1. Compromisso com a emancipação humana e com a construção de uma nova ordem societária sem dominação e exploração de classe:

A emancipação, segundo Barroco e Terra (2015.p.58) "é o valor de caráter humano-genérico mais central do Código de ética, indicando sua finalidade ético-política mais genérica". Tal centralidade decorre do fato de que valores como: a liberdade, a justiça social, a equidade e a democracia são dimensões que viabilizam esse processo de emancipação humana (BARROCO; TERRA, 2015). No entanto, importa reconhecer que o conceito de emancipação humana não se constitui no seio do serviço social. Sua inserção na categoria decorre da apropriação crítica de fundamentos teóricos mais amplos, em especial de fundamentos da teoria crítica marxiana e freiriana. Nessa direção, para discutir sobre emancipação humana a partir do projeto profissional, faz-se necessário retomar, ainda que brevemente, os fundamentos históricos e filosóficos que originam esse valor.

O debate sobre o conceito da emancipação humana é extenso e possui raízes profundas. Tal conceito carrega em si uma gama de sentidos envolvendo distintas correntes, sejam elas filosóficas, sociais ou políticas. Acerca dessa temática, o autor José Paulo Netto nos primeiros momentos de sua obra intitulada "*Economia política: uma introdução crítica (*2012)" produz elementos que permitem refletir sobre a emancipação humana, especialmente no que tange ao debate da Emancipação Humana inserida nas reflexões sobre a Economia Política Clássica e a crítica dessa economia política, realizada por distintos autores, inclusive por Karl Marx. Esse percurso é essencial para entender os limites históricos das formas de emancipação defendidas pela burguesia liberal.

Sobre a Economia Política Clássica, os escritos de Netto (2012), sugerem que tal concepção emerge do esforço para compreender as relações sociais e econômicas da sociedade capitalista nascente, especialmente após o declínio do feudalismo. Os autores mais significativos da Economia Clássica, como Adam Smith, considerado o pai da economia

clássica, David Ricardo, entre outros, trataram sobre temáticas que envolvem: capital, salário, dinheiro, entre outras temáticas que, consubstanciam essa concepção teórica. Ademais, Netto (2012) observa que essa concepção foi fortemente influenciada pelo jusnaturalismo moderno e pela filosofia liberal, em especial os escritos de John Locke, que influencia a visão de homem e de mundo do ideário burguês em ascensão. Sobre esse autores e a Economia Política Clássica, Netto (2012), escreve:

> Nos maiores representantes da Economia Política clássica, Smith e Ricardo, a despeito das diferenças entre suas concepções teóricas,encontram-se nitidamente duas características centrais da teoria que vinha se elaborando há quase duzentos anos. A primeira delas refere-se à natureza mesma dessa teoria: não se tratava de uma disciplina particular, especializada, que procurava "recorte" da realidade social, um "objeto" específico (o "econômico") e analisá-lo de forma autônoma.[...] A segunda característica da Economia Política clássica relaciona-se ao modo como seus autores mais significativos trataram as principais categorias e instituições econômicas (dinheiro, capital, lucro, salário, mercado, propriedade privada etc.): eles as entendem como categorias e instituições naturais que, uma vez descobertas pela razão humana e instauradas na vida social, permanecem eternas e invariáveis na sua estrutura fundamental. Esse entendimento, os clássicos devem-no à inspiração das concepções próprias do jusnaturalismo moderno, extremamente influente na Europa Ocidental dos séculos XVII e XVIII e que marcou vigorosamente a teoria política liberal (ou o liberalismo clássico), cujo grande representante foi o inglês John Locke (1632-1704). (NETTO; BRAZ, 2012, p.29-30).

Nessa direção, importa destacar que a Economia Política Clássica está profundamente vinculada ao liberalismo clássico. Isso porque ambos, como acima citado, emergem no mesmo contexto histórico e compartilham valores filosóficos, sociais e econômicos, em comum, como: a liberdade individual, a igualdade perante a lei, a limitação do poder do Estado, entre outros "interesses da burguesia revolucionária, que se confrontava com os beneficiários da feudalidade, a nobreza fundiária e a Igreja" (NETTO, 2012.30). Dessa forma, ambas estão intimamente ligadas à ascensão da burguesia como classe dominante e à consolidação do Estado burguês moderno. Ainda sobre isso Netto (2012), escreve:

> "Naqueles teóricos, as influências jusnaturalistas e liberais não são um acaso, mas sinalizam que suas realizações intelectuais inserem-se no quadro maior da Ilustração que, como é notório, configura um importante capítulo no processo pelo qual a burguesia avança para a construção do seu domínio de classe, que assinalou, em face da feudalidade, um gigantesco progresso histórico. Em resumidas contas, a Economia Política clássica expressou o ideário da burguesia no período em que esta classe estava na vanguarda das lutas sociais, conduzindo o processo revolucionário que destruiu o Antigo Regime" (NETTO, 2012.30)

Os valores de liberdade individual, a igualdade perante a lei, a limitação do poder do Estado, amplamente conhecidos por: liberdade, igualdade, fraternidade, são centrais no processo revolucionário que tornou obsoleto o Antigo Regime (feudalismo). Contudo, ao consolidar-se como classe dominante, a burguesia abandona seus ideais emancipadores,

transformando-se numa classe conservadora, voltada à manutenção da ordem capitalista. Como observa Netto:

> "Instaurando o seu domínio de classe, a burguesia experimenta uma profunda mudança: renuncia aos seus ideais emancipadores e converte-se numa classe cujo interesse central é a conservação do regime que estabeleceu. Convertendo-se em classe conservadora, a burguesia cuida de neutralizar e/ ou abandonar os conteúdos mais avançados da cultura ilustrada. Por seu turno, as classes e camadas sociais que, ao lado da burguesia revolucionária, articularam o bloco social do Terceiro Estado e agora viam-se objeto da dominação burguesa, trataram de retomar aqueles conteúdos e adequá-los a seus interesses. O movimento das classes sociais, naqueles anos — entre as décadas de vinte e quarenta do século XIX —, mostra inequivocamente que estava montado um novo cenário de confrontos: não mais entre a burguesia (que, antes, liderava o Terceiro Estado) e a nobreza, mas entre a burguesia e segmentos trabalhadores, com destaque para o jovem proletariado". (NETTO, 2012.32)

É nesse cenário que Marx, ao criticar os limites da economia liberal, distingue três formas de emancipação: política, social e humana. Isso porque para esse autor, como aponta Netto (2012), tanto a emancipação política quanto a social mantêm conservadas as bases da exploração de classe. Nessa direção, somente a emancipação humana, entendida como superação radical das relações sociais fundadas na propriedade privada e na exploração do trabalho, pode promover a liberdade plena dos indivíduos em uma sociedade não alienada.

Dessa forma, ao adotar a emancipação humana como horizonte ético-político, o Serviço Social se filia a uma tradição crítica que ultrapassa os limites do liberalismo burguês, alinhando-se ao projeto histórico de transformação social baseado nos fundamentos do marxismo. Ademais, no que tange às contribuições teóricas que influenciaram a concepção de emancipação humana no Serviço Social, destacam-se também outros aportes te´ricos, entre eles os oriundos da Educação Popular, em especial a partir do pensamento do educador brasileiro Paulo Freire, que contribuirá significativamente para a perspectiva crítica no exercício profissional dos/as assistentes sociais.

Como já debatido no primeiro capítulo, Paulo Freire atuou no Serviço Social do SESI (Serviço Social da indústria) em Recife entre 1946 e 1956. Essa experiência foi fundamental para o desenvolvimento inicial de sua proposta pedagógica. Lá, ele teve contato direto com trabalhadoras e trabalhadores da indústria, muitos deles analfabetos, e pôde perceber que o processo de aprendizagem não se dava apenas pela transmissão de conteúdos, mas necessitava partir da realidade concreta desses sujeitos. (FREIRE, 1983). Esse contato foi um marco importante para o amadurecimento da pedagogia do oprimido e da futura Educação Popular.

É factível que o projeto pedagógico de Paulo Freire e o projeto ético político da profissão se convergem, especialmente a partir das décadas de 1960, com o processo de reconceituação do Serviço Social Latino-Americano. Essa convergência teórica pode ser observada em

diferentes dimensões, entre elas: o compromisso com a classe trabalhadora, a crítica à neutralidade e à reprodução da ordem vigente, e sobretudo, na mediação pedagógica e na construção coletiva do conhecimento.

Ainda, cabe apontar que as referidas aproximações se constituem de forma dialógica. Se, por um lado, os fundamentos da Educação Popular Freiriana influenciou o Serviço Social, especialmente na construção de práticas educativas críticas no exercício profissional dos assistentes sociais, por outro lado, o Serviço Social também influenciou o campo da Educação popular, ao possibilitar reflexões teóricas sobre a realidade e a totalidade social, mediação e luta e consciência de classes. Desse modo é a partir dessas convergências que se torna possível pensar, por exemplo, o uso da fotografia como instrumento metodológico no exercício profissional dos/as assistentes sociais de perspectiva crítica, tendo como interface tanto o acervo teórico do Serviço social quanto os princípios freirianos voltados a leitura crítica da realidade objetivando as estratégias para a emancipação humana. Para auxiliar essa reflexão, importa retomar uma passagem da obra de Paulo Freire intitulada "*Pedagogia da Autonomia"*, presente no primeiro capítulo deste trabalho.

Em tal passagem o educador Paulo Freire, evidencia como a função artística da fotografia pode ser utilizada como ferramenta construtora de conhecimentos a partir dessa prática educativa. O mesmo escreve:

> "Certa vez, numa escola de rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de ruas enlameadas, de ruas bem postas também. Fotografias de recantos feios que sugeriram tristeza e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentarios em torno do que lhes tocava mais perto. De repente um deles afirmou " Há dez anos que ensino nessa escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver esta exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educando?".(FREIRE,1996,p.136-137).

A passagem da obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), em que Paulo Freire relata a experiência de uma escola municipal de São Paulo, ilustra, em determinada medida, a potência pedagógica da imagem fotográfica artística como instrumento de leitura crítica da realidade. Na ocasião, professores refletem em torno de fotografias do território da escola. Tais imagens revelavam ruas enlameadas, rostos assinalados pela dificuldade, contextos sociais e as as marcas das expressões da questão social. Um dos professores, ao observar as fotos, reconheceu não conhecer verdadeiramente o bairro dos seus alunos, apesar de trabalhar ali há dez anos. Essa reflexão provocada pelas fotografias expressa, como já debatido, a limitação de uma

prática educativa descolada da realidade concreta dos educandos/as, ao passo que reafirma a importância de uma educação comprometida com a escuta, a observação atenta e uma forma de educação que parte da realidade concreta dos educandos/as.

Essa perspectiva freiriana, como já apontado, converge diretamente com o trabalho socioeducativo desenvolvido por assistentes sociais, cuja prática exige um olhar crítico e dialógico sobre a realidade dos sujeitos com os quais atua. O Serviço Social, em sua perspectiva crítica e ética, reconhece a centralidade do usuário como sujeito histórico e busca através da construção coletiva do conhecimento estrategias que visam a transformação social. Ainda, em torno da dimensão socioeducativa do Serviço Social, Lima, Mioto (2011), escreve que o trabalho socioeducativo configura-se como:

> [...]" uma ação com potencial para o fortalecimento de processos emancipatórios [...] contribuir para a formação de uma consciência crítica entre sujeitos, através da apreensão e vivência da realidade, para a construção de processos democráticos, enquanto espaços de garantia de direitos, mediante a experiência de relações horizontais entre profissionais e usuários (LIMA; MIOTO, 2011, p. 216-217)

Dessa forma, como Freire propõe uma forma de alfabetização que parte da palavra geradora e da leitura do mundo, como já visto no primeiro capítulo, o projeto ético-político do Serviço Social também propõe uma ação potencial para o fortalecimento de processos emancipatórios que articula teoria e prática, escuta e ação transformadora.

Nesse cenário, a fotografia, enquanto expressão artística, instrumento metodológico e linguagem visual, pode funcionar como interface entre a pedagogia freireana e o Serviço Social. Utilizada como recurso possibilitador de leitura e decodificação da realidade, a imagem não apenas registra, mas produz curiosidade, denúncia e revela. Dessa forma, mesmo que as fotos sejam produzidas por educadores, profissionais ou pelos próprios sujeitos em situação de vulnerabilidade, a fotografia contribui para o desvelamento das múltiplas interfaces dessa relação, permitindo que os sujeitos se reconheçam em suas próprias realidades, como fotógrafos também se tornam protagonistas que expressam e produzem ações transformadoras para própria realidade.

A vista disso, importa destacar que mesmo escasso, existe e cresce o número de trabalhos de assistentes sociais autoras que utilizam em sua atuação e em seus escritos as fotografias. Exemplo que ilustra essa realidade, pode ser visualizado nas obras da assistente social e docente escritora Rita de Cássia Lopes de Oliveira Mendes, especialmente em seu texto intitulado *"Repensar valores: uma práxis necessária na educação ambiental efetivada pela educação popular através do uso da fotografia*". Tal artigo aborda como a fotografia pode ser

usada como instrumento pedagógico e transformador dentro da educação popular, especialmente no contexto da educação ambiental e das relações sociais locais.

Ademais, a autora constroi uma crítica ao modelo capitalista de consumo e à influência da mídia nesse processo, utilizando a fotografia como linguagem visual. Cabe destacar que a autora também aponta a ambivalência da fotografia colocando-a tanto como uma ferramenta que reforça o consumismo como também pode ser utilizada criticamente a partir de um diálogo com educação popular freiriana seguindo os princípios da prática libertadora.

Nesse contexto, a autora descreve a experiência prática do seu projeto "A Peirópolis que eu vejo", realizado em Uberaba/MG com participação da comunidade e de alunos de Serviço Social e Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Neste projeto a fotografia é utilizada como instrumento para despertar a consciência crítica, valorizar o pertencimento local e repensar os modos de vida frente ao turismo e exploração ambiental, utilizando as fotos como registro e representação das narrativas presentes no território. Assim, o projeto consubstancia o debate que inter relacionam o Serviço Social à educação popular e a fotografia como instrumento de construção de conhecimento e estratégias voltadas a ações transformadoras.

Fotografia 22: Antiga estação férrea e o museu de exposição dos fósseis de dinossauros



Fonte: Equipe do Projeto A Peirópolis que eu Vejo.

Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1nv7H4WPz6BGcVHVgzynWipMAPJ_eC-31/view

Ao fomentar reflexões críticas e a tomada de consciência sobre a realidade vivida pelos sujeitos, a fotografia, em específico aqueles artísticas como menciona Freire (1996), torna-se

um instrumento potente para a educação popular, capaz de promover processos de politização e organização coletiva. Ademais, mesmo que a emancipação humana requeria múltiplos fatores para acontecer, as interfaces entre Serviço Social, educação Popular e fotografia sobretudo, contribuem para a construção de caminhos, mesmo que sutis, para a emancipação humana.

Portanto, ao convergir a função socioeducativa do Serviço Social com os princípios da educação popular freireana e o uso da fotografia como linguagem crítica, torna-se possível, em determinada medida, produzir vivências formativas que rompam com o tecnicismo da categoria e promovam a autonomia dos sujeitos. Ainda que múltiplos sejam os fatores que conduzam à emancipação humana, o uso consciente da imagem no trabalho social-educativo constitui um recurso significativo na direção de uma prática comprometida a realidade social e por conseguinte com as formas que promovam a superação da relação Capital Trabalho

4.3.2. Fotografia e Educação Popular como Práticas de Resistência: A Defesa dos Direitos Humanos e o Compromisso Ético com a Justiça Social no Serviço Social

Este tópico busca desenvolver interfaces entre a fotografia, a educação popular e os fundamentos éticos políticos do Serviço Social, especialmente no que à defesa intransigente dos direitos humanos e a recusa do arbítrio e do autoritarismo, bem como o compromisso com a equidade, justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceito (CFESS, 2011). Tais compromissos tanto norteiam a profissão, como se tornam espaços ativos para constituição de mediações entre sujeito e realidade, fomentando práticas emancipatórias.

Constata-se com relativa facilidade que as fotos aproximam-se da pedagogia crítica freireana dado a sua potencialidade de problematização da realidade social. Enquanto recurso metodológico e estético, elas reeducam o olhar, provocam a escuta e resgatam narrativas invisibilizadas. Tal como destaca Souza e Lopes (2002, p. 62), a invenção do ato de fotografar transforma a experiência humana ao inserir uma nova possibilidade de leitura e escrita da realidade:

> Podemos considerar que depois da invenção do ato de fotografar a experiência humana nunca mais foi a mesma, pois conquistamos, a partir dessa prótese da visão, um olhar sobre a materialidade do mundo físico e social que antes não era possível, criando em nós uma nova consciência cultural e subjetiva do mundo. De fato, com a fotografia iniciamos um longo caminho na construção de novos modos de escrita do mundo. [...]Além disso, podemos afirmar que as imagens constituem hoje as narrativas do mundo contemporâneo, trazendo novos elementos para buscarmos uma compreensão mais abrangente do próprio conceito de narrativa. (SOUZA; LOPES, 2002, p. 62)

Inúmeras são as formas de entender os sujeitos e o mundo, cada uma dessas maneiras carrega um discurso, um olhar, um jeito diferente de enxergar as pessoas, suas vivências e sua realidade. No entanto, em uma sociedade com suas margens fortemente delineadas por um único olhar, como ver a pluralidade que nos rodeia?

As margens da sociedade atual são fundamentadas em uma perspectiva discriminatória baseada em discurso de superioridade de gênero, de raça e classe. As fotos capturam essa realidade, elas possibilitam refletir a realidade, inclusive, de forma crítica e, por meio de reflexão, fomentar debates em torno de novas formas de ler, escrever e intervir nela. A perspectiva ético-política do Serviço Social, comprometida com os setores subalternizados da sociedade, encontra na fotografia um potente recurso para o exercício da crítica social e da luta por direitos.

No acervo teórico do Serviço Social, trabalhos como o de Silva (2022) revelam como a fotografia pode ser incorporada ao fazer profissional como meio de expressão e denúncia. O desenvolvimento dessa reflexão acontecerá baseada nos estudos de Aline Cristina, que permite refletir sobre a fotografia como uma alavanca para reflexões críticas, a fim de levar uma reeducação do olhar. Esse estudo parte das fotografias encontradas na sua obra: *Desenhando com a luz: fotografia, Serviço Social e população em situação de rua.* 2022. Pensar em utilizar a fotografia como ferramenta de leitura da realidade através dos princípios da educação popular é pensar nas relações entre o sujeitos os acontecimentos e suas realidade

Fotografia 23 - "Que todos vejam", abrigos improvisados pela população de rua



Fonte: Fotografia autoral, 2022.

Disponível em: https://repositorio.unesp.br/entities/publication/c57559c2-5c1e-44e8-83c9-b7081aaa75c2

A fotografia, intitulada como "Que Todos Vejam", presente no Trabalho de Silva (2022), compõem um potente dispositivo de leitura da realidade, especialmente quando analisada a partir do método de alfabetização de Paulo Freire, apresentado no primeiro capítulo. A fotografia registra uma cena de abrigos improvisados que evidencia a situação de rua. No

fundo da fotografia há um muro grafado com a frase que dá nome, tal inscrição, paradoxalmente, revela a contradição da própria fotografia: o apelo à visibilidade (que todos vejam), confrontando-se com a realidade histórica de invisibilidade dos sujeitos ali retratados.

Nessa direção, a decodificação da fotografia a partir dos princípios e do projeto pedagógico freiriano, permite levantar questionamentos, como: Quem são os sujeitos que mesmo não estando na fotografia, paradoxalmente, estão presentes na foto?, Como se construiu, historicamente, a negação do direito à moradia digna para determinados grupos sociais no Brasil? Que estruturas sociais, políticas e econômicas sustentam a permanência dessas formas de moradia precária? Como os profissionais do Serviço Social podem intervir criticamente diante dessas expressões da questão social?, entre outros questionamentos, que permite um processo formativo pautado pela dialogicidade e pela problematização da realidade, elementos centrais da educação popular.

Nessa discussão, a fotografia, não é apenas um registro estático da realidade, mas um instrumento de inquietação pedagógica que convida a revisitar as formas de olhar, instiga e tensiona os sentidos em torno da realidade social. Na mesma medida, a fotografia do muro revela um paradoxo do que a sociedade deseja invisibilizar e aquilo que precisa ser revelado, as marcas da desigualdade e as distintas expressões da questão social.

Assim, a prática de decodificação, tal como proposta por Freire, permite transitar da leitura da imagem para a leitura crítica do mundo, situando a fotografia como uma ferramenta de denúncia e de construção coletiva do saber. Ademais, ao unir os princípios da ética profissional com as práticas da educação popular e o uso crítico da fotografia, é possível notar um Serviço Social comprometido com a defesa dos Direitos Humanos e o compromisso Ético com a Justiça Social no Serviço Social.

4.3.3 Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o seu caráter público e universal

O compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com seu caráter público e universal é um dos princípios fundamentais do Código de Ética do/a Assistente Social. Esse princípio orienta a atuação profissional na defesa de políticas públicas que garantam direitos sociais a todos, sem discriminação, assegurando o acesso universal e equitativo aos serviços sociais

A fotografia, como já debatido, emerge como um instrumento poderoso para refletir e denunciar as realidades sociais enfrentadas pelas populações atendidas pelo Serviço Social. Ao

capturar imagens que revelam desigualdades, violações de direitos e condições de vida precárias, a fotografia contribui para o processo de conscientização coletiva e a busca por estratégias que visam a transformação social.

A fotografia tem sido, historicamente, utilizada para documentar e denunciar injustiças sociais. Fotógrafos como Sebastião Salgado, como já visualizado no capítulo anterior, utilizam suas câmeras para expor a realidade social, natureza e questões ambientais. Suas imagens em preto e branco retratam a complexidade da condição humana, especialmente em contextos de pobreza, trabalho, migração, com foco em questões sociais e econômicas.

Assim, a incorporação da fotografia pode enriquecer a prática profissional, servindo como recurso para: documentar realidades sociais, sensibilizar a sociedade, fortalecer a participação social, reafirmando seu compromisso com a qualidade dos serviços prestados e com a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5. CONCLUSÃO:

O presente trabalho propôs uma aproximação entre o Serviço Social, a Educação Popular e a fotografia, com o objetivo de contribuir para a construção de uma leitura crítica da realidade. Tal aproximação foi construída a partir da apresentação desses campos do saber e das especificidades teóricas e metodológicas que constituem cada uma delas.

Nessa direção, ao revisitar as trajetórias históricas tanto dessa profissão quanto da educação popular e seus processos de desenvolvimento, é possível identificar convergências significativas entre elas, especialmente no que se refere às suas relações com o Estado e posteriormente com o compromisso ético-político firmado com os interesses da classe trabalhadora. Dessa maneira, diante do que foi apresentado, é possível apontar que tanto a educação popular quanto o Serviço Social brasileiro passaram por processos de ressignificação. Se, em seus primórdios, ambos estiveram, de certo modo, alinhados a projetos conservadores ao transcorrer do tempo, foram se movimentando e assumindo compromisso com a transformação social.

No que tange a pedagogia freiriana, nota-se com facilidade sua contraposição à educação tradicional, buscando junto aos sujeitos uma educação libertadora, dialógica e emancipatória. De forma semelhante, o Serviço Social, ao se deparar com as contradições do capitalismo dependente e periférico, também busca construir um processo de ruptura teórico-metodológica, ético-política e técnico-operativa, especialmente a partir do movimento de reconceituação e da consolidação do projeto ético-político da profissão. Dessa maneira, a aproximação entre a educação popular e o Serviço Social Crítico encontra sentido na busca comum pela construção de processos educativos e interventivos que contribuam para uma

prática voltada à emancipação humana e para a superação das expressões da questão social.

A fotografia, por sua vez, subverte a idealização pictórica muitas vezes voltada às elites e passa a capturar personagens populares. A fotografia, dessa maneira, não apenas documenta, mas confere visibilidade e valor a sujeitos sociais historicamente invisibilizados, como as trabalhadoras. Ademais elas possuem a capacidade de registrar fragmentos da realidade, das determinações sociais presentes no cotidiano dos sujeitos, ela revela-se como um recurso metodológico e pedagógico de significativa potência. Sua potencialidade encontra-se na possibilidade de confrontar sujeitos com elementos de sua própria realidade que, muitas vezes, são invisibilizadas ou naturalizadas, especialmente em contextos periféricos e nos países dependentes.

Ao tornar visível o que intencionalmente é invisibilizado pela sociedade, a imagem fotográfica provoca reflexões, debates e questionamento, funcionando como instrumento possibilitador para a construção coletiva do conhecimento crítico. Nesse sentido, o Serviço Social e educação popular se constitui como um espaço estratégico para a utilização da fotografia, uma vez que valoriza a construção de saberes partindo das vivências e do conhecimento dos sujeitos em amplo diálogo com a realidade concreta. Assim, o presente trabalho não apenas apresenta a fotografia como um instrumento de mediação e intervenção pedagógica e profissional, mas também revela a necessidade de novos debates sobre essas interfaces no acervo da profissão.

6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

AÇÃO POPULAR. *A P/ Cultura Popular: documento da ação popular*, elaborado em 1963 e distribuído mimeografado, como orientação aos militantes. In: FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. p. 5-283.

ALVES, Maria Leila; ALMEIDA, Danilo di Manno de. Incompletude e inacabamento...: uma leitura do estético em Paulo Freire. [Dados incompletos — preencher].

ATKINS, Anna. *Ferns*. In: *Photographs of British Algae: Cyanotype Impressions*, 1843. Cianotipia sobre papel.

BASSO, Edma Vivi Gomes Mendes. *Educação popular e as políticas educacionais no Brasil*. 2009. 77 f. Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERINO, Aristóteles de Paula; NEVES, Luciana Dilascio; SANTOS, Vanessa de Andrade Lira dos. A tarefa artística do ato de conhecer: estética, criação e reexistência em Paulo Freire. *Série-Estudos*, Campo Grande, p. 89-109, 17 fev. 2022. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/issue/view/71. Acesso em: 19 set. 2024. https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i58.1600.

CALVACANTE, Luciana Matias. *Educação popular: a produção de sentidos no cotidiano de um projeto alternativo de educação*. 2002. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

CANDA, Cilene Nascimento. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. *Holos*, [S.l.], v. 4, p. 188-198, 18 set. 2012. https://doi.org/10.15628/holos.2012.742.

CARNEIRO, Gisele. *Educação popular: uma formação libertadora*. Curitiba: Editora Interessante, 2020. 236 p. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/178179/pdf/1. Acesso em: 19 jul. 2023.

CENTRO POPULAR DE CULTURA DE BELO HORIZONTE (Brasil). O que é a educação popular. In: FÁVERO, Osmar. *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. p. 7-283.

CYTRYNOWICZ, Salomon. Monsieur Nicéforo e Sir Fox. Disponível em: https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquiteturismo/02.015/1420. Acesso em: 30 nov. 2023.

DE PÉ NO CHÃO TAMBÉM SE APRENDE A LER (Brasil). *De pé no chão também se aprende a ler: cultura popular*. In: FÁVERO, Osmar. *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. p. 7-283.

FARIAS, Lídia; GONÇALVES, Osmar. A fotografia ao longo do tempo: da Kodak ao Instagram. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO NORDESTE, 16., 2014, João Pessoa. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2014.

FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa. As fichas de cultura do Sistema de Alfabetização Paulo Freire: um "Ovo de Colombo". *Linhas Críticas*, Brasília: UnB, ed. 37, v. 18, p. 1-20, 2012.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio Século XXI: o mini dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 873 p.

FRÉIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2017. 143 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: ninguém é sujeito da autonomia de ninguém*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. *Ciência e Opinião*, Curitiba, v. 2, n. 1/2, p. 15-28, 2005.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *Revista Diálogos*, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-32, dez. 2012.

GULLAR, Ferreira. Cultura popular. In: FÁVERO, Osmar (org.). *Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001. p. 7-283.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, p. 1-18, set. 2021. https://doi.org/10.1590/es.255872. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/547HdKHkhSXgqYNnRxX8Qjr/. Acesso em: 8 ago. 2023.

KAWAKAMI, Tatiana Tissa; VEIGA, Adriana Imbriani March. A popularização da fotografia e seus efeitos: um estudo sobre a disseminação da fotografia na sociedade contemporânea e suas consequências para os fotógrafos e suas produções. *Revista Científica de Design*, Londrina, v. 3, n. 1, p. 168-181, 2012.

LEMOS, Silvana Donadio Vilela. *A atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. 2010. 187 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LIMA, Maria Helena de. *Educação musical/educação popular: Projeto música e cidadania, uma proposta de movimento*. 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6519/2677. Acesso em: 30 jul. 2023.

MARQUES, Mariana Pascal. *Construção do campo da educação popular no Brasil: história e repertórios*. 2008. 210 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MAYA, Eduardo Ewald. Nos passos da história: o surgimento da fotografia na civilização da imagem. *Discursos Fotográficos*, Londrina, v. 4, n. 5, p. 103-129, jun./dez. 2008.

MOGILKA, Maurício. A educação popular e as teorias da libertação: propostas complexas de transformação da realidade. *Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, v. 1, p. 1-14, dez. 2015. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19342. Acesso em: 14 ago. 2023.

MORAES, J. Jota de. *O que é música*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. 112 p.

MORIBE, Patrícia. Nas imagens de Sebastião Salgado, a esperança de salvar a Amazônia. *Jornal da USP*, 27 ago. 2021. Disponível em: https://jornal.usp.br/cultura/nas-imagens-de-sebastiao-salgado-a-esperanca-de-salvar-a-amazonia/. Acesso em: 21 maio 2025.

NERES, Vilma. *A escrita com a luz das fotoescrevivências*. Salvador: Edição da autora, 2021. eBook. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=kA8rEAAAQBAJ. Acesso em: 21 maio 2025.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, ago. 2015. https://doi.org/10.1590/cc0101-32622015723770. Acesso em: 14 ago. 2023.

PAULO, Fernanda dos Santos. *Pioneiros e pioneiras da educação popular freiriana e a universidade*. 2018. 269 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980. 91 p.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira; PEREIRA, Eduardo Tadeu. Revisitando a história da educação popular no Brasil: em busca de um outro mundo possível. *Revista Histedbr On-Line*, Campinas, v. 40, p. 72-89, dez. 2010.

PIANA, Maria Cristina. *A construção do perfil do assistente social no cenário educacional*. São Paulo: Editora Unesp, 2009. 233 p.

PINTO, Felipe Gonçalves; UZÊDA, Diego Dias. À luz da imagem: processos fotográficos e a construção do olhar. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 84, 9 nov. 2017. https://doi.org/10.5007/1807-0221.2017v14n26p84.

POIVERT, Michel. A fotografia francesa em 1900: o fracasso do pictorialismo. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 10, n. 16, p. 9-18, jan./jun. 2008.

ROUILLÉ, André. *A fotografia: entre documento e arte contemporânea*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. 483 p.

SÁ-CARVALHO, Carolina; LISSOVSKY, Mauricio. Fotografia e representação do sofrimento. *Revista Galáxia*, São Paulo, n. 15, p. 77-90, jun. 2008. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399641241006. Acesso em: 21 maio 2025.

SANTOS, Heloisa Souza dos. Jornalismo e fotojornalismo de guerra: a visão dos conflitos por mulheres jornalistas. *Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, Maringá, v. 23, n. 1, p. 109-126, jan./jun. 2021. Disponível em: https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/iccesumar/article/view/4324/2669. Acesso em: 21 maio 2025.

SOUZA, Maria de Fátima Medeiros de; OLIVEIRA, Emerson Dionisio Gomes de. As mulheres na produção editorial científica ilustrada do século XIX: Maria Graham, Anna Atkins e Matilda Smith. *Cadernos Pagu*, n. 63, e216308, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/216308. Acesso em: 21 maio 2025.

SOARES, Eder. *A dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos*. 2006. 181 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2006.

TESSARI, Anthony Beux. Fotografia na história e no ensino de História. *Revista Aedos*, [S.l.], v. 4, n. 11, p. 470-489, set. 2012.

TURAZZI, Maria Inez. O 'homem de invenções' e as 'recompensas nacionais': notas sobre H. Florence e L. J. M. Daguerre. *Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 11-46, dez. 2008. https://doi.org/10.1590/s0101-47142008000200002. Acesso em: 4 dez. 2023.

ZANON, Welington Rodrigo; SABBAG, Deise Maria Antonio. A indexação de fotografias sob a perspectiva do instante decisivo de Henri Cartier-Bresson. *RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Campinas, SP, v. 15, n. 3, p. 693-714, set./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/rdbci/article/view/693. Acesso em: 21 maio 2025.

ZIKOSKI, Jaime José et al. Pensar certo. In: ZIKOSKI, Jaime José; STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides. *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 1-512.

JUCHEM, Marcelo. Linguagem fotográfica: uma possibilidade de leitura de fotografias. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, Blumenau, v. 3, n. 3, p. 325-347, set./dez. 2009

SANTOS, Heloisa Souza dos. **Jornalismo e fotojornalismo de guerra: a visão dos conflitos por mulheres jornalistas**. *Iniciação Científica CESUMAR*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 251-262, jul./dez. 2015.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A ESCOLA DE FRANKFURT**: história, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2002. 741 p.