

Fotografia e Suas Provocações Educativas¹

Rodrigo ROSSONI²
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Resumo

As apropriações da fotografia na educação são diversas. Podemos elencar dois movimentos de atuação: na educação formal (escolar) e na educação não-formal. Em ambos os casos, é inegável a importância da fotografia como agenciamento de processos de produção de conhecimento e de subjetividades. Neste artigo, o objetivo é apresentar as experiências e inventividades da fotografia na educação não-formal, vivenciadas pelo “Núcleo de Fotografia em Comunidades” do Laboratório de Fotografia da Faculdade de Comunicação da UFBA (Labfoto-Facom/UFBA).

Palavras-chave: Fotografia; Educação; Comunidades; Labfoto-UFBA

1. Introdução

O “Núcleo de Fotografia em Comunidades” do Laboratório de Fotografia da Faculdade de Comunicação da UFBA (NUFOCO-Labfoto-Facom/UFBA) é um Grupo de Pesquisa e de Extensão que tem o objetivo de articular a fotografia e suas inventividades em práticas educativas com jovens e adultos em comunidades de Salvador. O núcleo foi criado em 2011 e atua tanto na criação de programas de educação para escolas, quanto em práticas educativas de produção fotográfica (oficinas de fotografia) em ambientes não escolares.

Para o desenvolvimento das atividades práticas, O NUFOCO conta atualmente com um coordenador e um grupo de seis estudantes bolsistas. São 25 câmeras fotográficas compactas digitais, quatro ampliadores de fotografia em papel fotográfico, além de materiais químicos e equipamentos para montagem de um laboratório portátil.

Com equipe organizada e materiais preparados, a atuação em campo se dá por duas vias. A primeira, são convites que o NUFOCO recebe para firmar parcerias com instituições sociais

¹ Trabalho apresentado no DT 6 - GP Comunicação e Educação do XIV Encontro dos Grupos de Pesquisa em

² Fotógrafo e Professor Adjunto na Faculdade de Comunicação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Doutor em Educação (PPGE/UFES) e graduado em Comunicação Social – Jornalismo (UFES). É coordenador do NUFOCO (Grupo de Pesquisa “Fotografia em Comunidades”, do Labfoto-Facom/UFBA). E-mail: rrossoni@ufba.br

(Ong's, Oscip's, Associação de Moradores e etc). Nesses casos, as atividades são realizadas em um período máximo de três meses. A segunda, são projetos que o NUFOCO planeja, organiza e propõe a movimentos sociais, escolas ou comunidades próximas à universidade. Geralmente são ações mais longas, tempo em que se pode desenvolver uma série de discussões com os grupos.

O conteúdo das oficinas não são definidos, a priori. São levados em conta os objetivos e disponibilidade dos participantes. Isso se define, nas primeiras reuniões, quando são apresentados os conteúdos que as oficinas podem oferecer. A programação abrange desde o processo de formação da imagem; a construção de câmaras escuras gigantes e práticas com a pinhole; atividades em laboratório, produção de fotogramas e ampliação de fotografias; a produção fotográfica com câmeras digitais; produção de ensaios fotográficos e exposições.

Há grupos que optam somente pelo processo artesanal da fotografia. Essas atividades começam com a construção da câmera escura e vão até os trabalhos com a pinhole. Outros, optam somente pelo trabalho com câmeras digitais. Dominar o equipamento, conhecer mais a luz, composição, pontos de vista. São práticas lúdicas que podem culminar com uma pequena exposição na comunidade.

Para as ações que o NUFOCO propõe, o planejamento contempla o percurso histórico da fotografia, o processo de formação da imagem, as pinholes, o laboratório de revelação artesanal, o funcionamento das câmeras digitais, além da produção de trabalhos finais: ensaios fotográficos.

A produção de ensaios está relacionada diretamente ao potencial expressivo que a fotografia, enquanto de linguagem, oferece. O objetivo é a produção de narrativas visuais. Podem ser produzidas séries sobre questões que perpassam a vida íntima, a familiar, aspectos psicológicos, intervenções urbanas, ficções, releitura de obras, filmes ou criação de histórias, além das questões sociais inerentes a sua comunidade (discussões sobre direitos humanos, cidadania, melhorias para o bairro). A definição dos temas é uma decisão individual. E as narrativas, uma forma de produzir significados sobre o mundo.

Como perfil de trabalho, desde o início das atividades temos o cuidado de ressignificar o conceito de fotografia: desconstruir o caráter estritamente documental e de registro da realidade. A fotografia é pensada em suas múltiplas possibilidades criativas, ficcionais, experimentais e também documentais.

Em três anos de atividades, O Nufoco já realizou oficinas em diversos bairros de Salvador e região do Recôncavo. Dentre eles, em Mata Escura, (bairro de Salvador), Colégio Rotary (Bairro de Itapuan), Assentamento do MST em São Sebastião do Passé (Recôncavo), Acupe de Santo Amaro (Região do Recôncavo).

Para este artigo, vamos apresentar algumas concepções teóricas que inspiram nossos trabalhos, bem como as estratégias de atuação prática do NUFOCO. Algumas imagens apresentadas são de experiências em Mata Escura, bairro da capital soteropolitana e Acupe de Santo Amaro, na região do Recôncavo da Bahia.

2. De que fotografia falamos, de que educação queremos

Há bem pouco tempo, se perguntássemos “onde e quando se ensina e se aprende?”, a resposta, assim como deviam ser as coisas na modernidade, era extremamente “objetiva”: na escola.

Esse *espaçotempo* instituído foi, durante muito tempo, compreendido e aceito como o único lugar de *aprenderensinar*, em um processo difundido em toda a sociedade e que tem a ver com a organização linear e hierarquizada do poder da modernidade.

O conhecimento, sua criação e difusão, era entendido naquele então e, de maneira dominante, até bem pouco tempo “como aquilo que se dá nos *espaçostempos* autorizados para tal, ignorando-se o que no cotidiano da vida era/é igualmente, criado e difundido” (ALVES, 2000, p. 21).

As redes de significações construídas fora desse espaço territorializado eram rotuladas no máximo como *senso comum* ou na melhor das hipóteses “crendices populares”. Segundo Ferraço (2001), propondo-se como modelo global, a racionalidade científica cartesiana se revelou também como um modelo totalitário, na medida em que negava (nega) o caráter racional (científico) a todas as formas de saber que não se pautassem por seus princípios metodológicos.

Na contemporaneidade, as relações com a produção do conhecimento se reconstituíram. A evolução da humanidade atingiu um patamar tão avançado que os espaços de produção do conhecimento se tornaram cada vez mais intensos. À educação, portanto, cabe a tarefa de se preocupar com “ecologias cognitivas” (ASSMANN, 2001, P.26) que propiciem

experiências de aprendizagens.

Nesse cenário de possibilidades, fortaleceram-se as práticas e os conceitos que fundamentaram e legitimaram o termo “educação não-formal”. O termo diz respeito às instituições, associações, organizações e grupos que trabalham com a educação fora do ambiente escolar. Apesar da sua menor formalidade, as práticas em educação não-formal se diferem da educação formal em diversos setores. Elas podem ser exemplificadas por atividades organizadas e planejadas com conteúdos diversos que acontecem fora dos muros ou da organização linear das escolas. Mais do que estar fora dos muros escolares, as práticas não-formais têm a possibilidade de se libertar de dogmas cristalizados pela didática escolar tradicional que tenderam a conceber o conhecimento (científico) como algo possível de ser transmitido, e o professor, pleno sabedor, como o único autorizado para conduzir o processo.

Na educação não-formal, ao contrário, o campo de possibilidades de produção do conhecimento se abre à esfera das redes de afeto e de fazeres. Não é possível mensurar o que se aprende. O conhecimento é articulado por uma complexa rede de saberes, pois “as pessoas estão envolvidas no e pelo processo de ensino-aprendizagem e tem uma relação prazerosa com o aprender” (Simsom et al, 2001, p. 10).

O NUFOCO busca desenvolver práticas educativas em que os participantes possam, parafraseando Rubem Alves, saborear o fascínio da arte fotográfica e não somente aprender as determinações técnicas da fotografia. As invenções, criações e diálogos que a linguagem fotográfica dinamizam podem criar espaços de prazer, de descobertas e de manifestações artísticas e culturais, e por que não, fazer do processo fotográfico uma grande área de aprendizagens, de resistências e de subversões.

Os projetos do Núcleo priorizam as investidas inventivas da fotografia e, dentro das suas limitações, objetivam criar redes de experiências de aprendizagens. Sua práxis está fundamentada em concepções teóricas e em estratégias metodológicas que reordenam o pensamento sobre o estatuto da fotografia (documental) e da filosofia da educação.

No campo fotográfico, para localizarmos nosso discurso, as atividades do grupo se ancoram em teorias da fotografia que vão no movimento de desconstrução do território hegemônico da ontologia do índice.

Esse lugar de hegemonia, que durante décadas reinou na teoria da fotografia, produzia o

discurso de funcionalidade documental da fotografia e de sua relação íntima com o registro do real – ou da sua estrita duplicação.

Ao contrário dessa perspectiva, a fotografia, nos trabalhos do NUFOCO, caracteriza-se por uma outra relação com o visível: “o material visual deve capturar forças não visíveis. Tornar visível, e não tornar ou reproduzir o visível” (DELEUZE e GUATARRI apud ROUILLÉ, 2009). Como aponta Rouillé, nesse outro lugar, a fotografia liberou-se da representação e da imitação (*mimese*).

A questão da verdade e os critérios formais também sofreram tensões. Aponta-se a necessidade de reatar com a pluralidade das práticas fotográficas, das imagens e das obras, e trilhar um caminho de restituição de sua densidade histórica, social e estética.

Atualmente, o mundo e, com ele, o que Rouillé (2009) chama de o *alhures*, conheceu transformações de uma amplitude imensa. O alhures fotográfico se evolui segundo três direções. O primeiro, uma espécie de exacerbação da função documental leva a procurar o insólito, o excepcional, ou o extremo. “O documento muda sua antiga função de aproximação em prol de uma função de exumação” (p.451); O segundo, situada no oposto da ética documental e da transparência, encontra-se a fotografia artística que concede um lugar preponderante à matéria, à sombra, à ficção ou ainda ao flou. O terceiro, na perspectiva do segundo, faz perder a importância de questões de semelhança, de referente, de original e de cópia, de modelo e de simulacro. Segundo Rouillé (2009),

fotografar não consiste mais em produzir segundo a distinção platônica as ‘boas ou más cópias’ do real; agora consiste em atualizar, tornando visíveis, aqui e agora, os problemas, os fluxos, os afetos, as sensações, as densidades, as intensidades (ROUILLÉ, 2009, p. 452).

Como fenômeno educativo, questionamos certezas ditas científicas e/ou pedagógicas e verdades cristalizadas que, durante muito tempo, imprimiram suas marcas na ciência e na educação. Como critério de subversão a essa lógica, e tentativas de se constituir em um outro lugar-tempo em suas práticas, O NUFOCO se inspira no conceito de “literatura menor³”, termo empregado por Deleuze e Guatarri (1977), e que Gallo deslocou-o para “educação Menor”. Para Deleuze e Guatarri, podemos entender “literatura menor” como

³ Termo empregado por Deleuze e Guatarri como dispositivo para analisar obra de Kafka

subversão da língua, como veículo de desagregação dela própria. Os pensadores indicam três características principais para que se possa identificar uma obra como literatura menor: a desterritorialização, a sua ramificação política e o seu valor coletivo.

Apoderando-me desse conceito (literatura menor) e compartilhando os deslocamentos para o campo educacional, propostos por Gallo (2003), chegamos ao conceito de “educação menor”. Dentro das categorias deslocadas, a primeira é a desterritorialização. Se na literatura a desterritorialização é da língua, na educação, a desterritorialização é dos processos educativos formais que pressupõem que ao ensino corresponde uma aprendizagem. Estão a todo tempo determinando o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar e por que ensinar (GALLO, 2003).

A educação tradicional se ramificou em todas as instâncias com seus tentáculos. Apesar de a escola ter perdido o seu caráter único de instância educativa, seus modos de proceder, suas convenções e relações hierárquicas de poder parecem ainda se perpetuar como modelos, mesmo nas práticas não-formais. Essa é uma triste constatação.

Uma “educação menor” faz com que as raízes afluem e flutuem, escapando desta territorialidade forçada. Remete-nos a novas buscas, novos encontros e novas fugas. Nas ações com fotografia, aceitamos o caos e nos entregamos ao acaso, ao devir: sem expectativas com o que os jovens podem aprender do fazer fotográfico, sem objetivos definidos de quais imagens são bem enquadradas ou se a iluminação é precisa, sem respostas imediatas aos questionamentos técnicos, sem quantificações dos que sabem mais ou menos, sem ontologias do que se deve ou não fotografar. O intuito é abrir-se à compreensão da potência das microrrelações; abrir-se à complexa rede de afetos, de saberes e de fazeres que estão entrelaçados na dinâmica dessa prática educativa não-formal. A “educação menor” age exatamente nas brechas, no não-visível.

A segunda característica é a ramificação política. A prática não precisa trazer necessariamente um conteúdo político expresso em forma direta, mas ela própria, pelo agenciamento que é, só pode ser política. “Sua existência é política: seu ato de ser é antes de tudo um ato político em essência”. A “educação menor” evidencia, segundo Gallo (2003), a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador e agenciamento coletivo de enunciação, da relação dos participantes com o contexto. Este, na totalidade das vezes, é o próprio lugar de sentido, vivido pelo grupo e redescoberto pelos fluxos que se intensificam no cotidiano. Esse duplo agenciamento produz possibilidades

que se abrem ao infinito e produzem subjetividades. Sentem seu mundo, a possibilidade da intervenção da arte, da imaginação e das histórias que podem contar ou inventar.

A terceira característica é o valor coletivo. Na “educação menor” todo ato adquire um valor coletivo. Não há sujeitos individuais, mas agenciamentos coletivos. Para Deleuze (1992), a melhor forma de entender os sujeitos seria como agenciamentos que se metamorfoseiam à medida que expandem suas conexões.

As redes de conexões se produzem no cotidiano das práticas. São muitas histórias que se cruzam, são muitas descobertas que se realizam. Não são possíveis de serem identificadas, controladas, nem apropriadas. As atividades procuram articular a fotografia enquanto agenciamentos. O que nos interessa não é somente o “antes” ou “depois”, mas principalmente o “entre”, o que está em fluxo.

Abaixo, algumas cenas das atividades do Núcleo.



Imagem 1: produção de pinholes



Imagem 2: fotografando com a pinhole



Imagem 3: revelação no laboratório



Imagem 4: fotografia produzida com pinhole



Imagem 5: uso da câmera digital



Imagem 6: exercícios com a câmera digital

3. As ações práticas: relatos de casos

Os planejamentos do NUFOCO partem de duas intencionalidades que se entrelaçam concomitantemente. Por uma questão didática, separei-as. A primeira, um conjunto de estratégias que exploram o poder de sedução da fotografia: o mistério da formação da imagem, o encanto da luz vermelha no laboratório, a magia da revelação da imagem, a possibilidade de se apoderar do visível, de criar novas visualidades. A segunda, a potência que o corpo engendra nas ações. Partindo do pressuposto de que o público de oficinas é, na sua maioria, jovens e adolescentes, o corpo tem força na escalada das práticas e na constituição/contaminação dos desejos de aprendizagens. Ele deve ser parte da lógica de aprendizagem. Ao contrário das regras estabelecidas pela educação formal, nas quais para aprender o corpo deve estar contido, controlado e educado para que a mente cumpra seu papel, nas práticas fotográficas, as atividades são desejosas pelo corpo. As ações são pensadas com o vigor dos corpos. O corpo que pulsa, que se movimenta, que reconhece a sua condição de vivente: que sente, que ri, que chora, que se emociona, que surpreende. Essa energia é fundamental nos atravessamentos da prática educativa. Com isso, tentamos aliar a sedução das descobertas fotográficas e o vigor do corpos: dois ingredientes fundamentais que alimentam os desejos.

Para exemplificar algumas estratégias, fiz um recorte de uma situação operada nas oficinas.

Um dos momentos mais complexos das oficinas é a compreensão do funcionamento da câmera digital: de como ela captura a luz, de como ela mede a intensidade, de como se fotografar em lugares de pouca luz ou de como congelar objetos em movimento.

Difícil seria ainda mais se utilizássemos os métodos tradicionais pedagógicos da

educação formal: aula expositiva, quadro, data show, slide. É a recorrente tentativa de condução via racionalidade. A dificuldade existe porque os métodos são limitados e não são sentidos. Como já dizia Freire (1996), não existe docente sem discente. Por mais esforço que o professor possa fazer, os desejos de cada um podem ir em direções contrárias. A ideia é integrar sedução, descobertas e corpo.

Com essa perspectiva definida, o início dos encontros sempre é marcado pelos diálogos espontâneos e pelos cumprimentos mútuos. Nunca é demais agradecer a presença de cada um, perguntar como estão e, ao mesmo tempo, já dar partida para o início dos conteúdos.

Atualmente, a grande maioria das pessoas têm câmeras fotográficas. Grande parte já fotografou ou já foi fotografada. A aproximação, a priori, do público com a fotografia já é uma carta de entrada para o diálogo, que, geralmente, começa com perguntas.

- Vou fazer uma pergunta muito, mas muito difícil para vocês. Quem aqui nunca foi fotografado?

No mundo atual é muito difícil uma resposta positiva para essa pergunta.

- Vou fazer outra: então, quem aqui nunca fotografou?

Muito difícil também alguém levantar a mão. Sobram sorrisos, ironias e brincadeiras, em virtude de uma pergunta que parece muito óbvia, e chega a ser vista como boba. É isso mesmo. Humor, ingenuidade, surpresas. Assim começam os encontros.

Essas perguntas são feitas para socializar. Integrar o grupo com quem conduz da ação. E delas vêm a pergunta problematizadora e bem simples:

- Todo mundo aqui já fotografou, já foi fotografado, tem facebook, enfim. Mas nem sempre foi assim. Quem pode, então, me responder quando a fotografia surgiu, em que ano?

As respostas são as mais diversas possíveis. E o que conta é a participação, o desejo de responder, de aparecer, de falar mais alto.

- 1980, 2002, 1900, 1500 – dizem aleatoriamente.

A noção de tempo é pueril, localiza e conduz a dinâmica.

Ao falar que a data sugerida é 1826, há aproximadamente 188 anos, há uma série de risos pelos erros de todos. Comentários engraçados (nem era nascido ainda). Mas rapidamente, é

preciso indagar novamente.

- Na atualidade, fotografamos e a imagem já aparece na câmera. Os cliques são em milésimos de segundos. E quanto tempo, vocês acham que durou o clique da primeira fotografia?

Mais uma vez, as adivinhações reinam. Um leve olhar para cima e logo tascam as respostas.

- 1 minuto, 10 segundos, 1 hora, o tempo do olho abrir e fechar... – divagam.

A lendária fotografia de Niepce, com duração de 8 horas é mágica para a explicação. Porque eles começam a questionar o porquê de tanto tempo assim. Ficam imaginando o que seria ficar 8 horas diante da câmera. A explicação do longo tempo exposta à luz e as implicações sobre o resultado da imagem geram a constatação da necessidade de objetos estarem parados: inertes para não borrar. Com isso se explica porque as primeiras imagens eram de paisagens.

A inserção do humano na fotografia só viria 13 anos depois, a partir de 1839 com as descobertas de Daguerre. Aqui o tempo já era bem diminuído, mas ainda beiravam os 15 a 20 minutos. Apesar do tempo longo, o desejo de ter uma imagem de si mesmo era latente, já que a fotografia provocara um grande impacto na sociedade industrial.

O tempo de exposição ainda continuava alto, em relação à atualidade. Mais uma vez, um importante momento para explicar como os avanços na sensibilidade das placas à luz interferia no tempo de exposição. Uma analogia bem simples torna o entendimento mais fácil: pessoas na praia e as marcas que ficam, depois de um dia de sol, do relógio, do biquíni ou dos anéis. A ação da luz se dá pela sensibilidade da pele humana. Com o filme é praticamente a mesma coisa.

A luz natural, a do sol, mesmo com muita intensidade ainda encontrava dificuldades para gravar a imagem nas placas – filmes da época, em 1840. Naquelas condições de luz, as placas sensíveis precisavam de, pelo menos, 20 minutos para gravar a imagem. Mas isso não desanimava o público. Sujeitavam-se aos 20 minutos e ainda pagavam caro. Nesse momento, a explicação para por aqui. Já é hora de o corpo entrar em ação. É hora do coletivo atuar. E entra em cena um desafio:

- Já que na época ficavam 20 minutos, quem aqui consegue ficar, pelo menos, um minuto parado, sem piscar, nem fazer nenhum movimento?

Há nessa estratégia dois elementos importantes: (1) há uma inversão do processo pulsional do movimento. Eles vão intencionalmente buscar a inércia. Não são obrigados, mas desafiam o próprio corpo; (2) a avalanche coletiva dos colegas que vão, de um lado, torcer muito para que o candidato consiga e, de outro, os que vão fazer de tudo para que o colega se movimente, pisque ou sorria.

Com uma câmera reflex, montamos o espaço para o desafio. Cadeira posicionada, ambiente com baixa iluminação, obturador preparado para o tempo de exposição de um minuto e muitos fluxos em jogo. É uma experiência fantástica. Um acontecimento que torna o lugar sonoro, e silencioso ao mesmo tempo. Uma luta entre a pulsação original e o desejo de vencer essa prova de fogo. O exercício é feito individualmente ou em grupo de até três pessoas. Em grupos é ainda mais divertido!

Em síntese, as aprendizagens desse processo se dão de maneira muito natural e experienciada. Torna-se um excelente exercício de compreensão de que, em ambientes pouco iluminados, a cortina que controla a entrada de luz precisa ficar mais tempo aberta. Seu movimento é lento para capturar mais luz e, só assim, a imagem pode ser gravada no filme. Contudo, a necessidade de o objeto ficar parado, já é um indicativo de que qualquer movimento vai borrar a imagem (Imagem 7).



Imagem 7: imagem borrada



Imagem 8: imagem nítida – um minuto sem movimento

Essas atividades tem duração de aproximadamente 10 a 15 minutos. Ela não tem um tempo definido para acabar, pois é a motivação do grupo que vai determinar a hora de finalizar. Se estiverem motivados, o processo continua.

Quando a disputa diminui, é hora de partir para outro momento. O raciocínio é imediato. Mais perguntas dão continuidade ao processo.

- Vimos na atividade anterior que a cortina fica mais tempo aberta porque o ambiente é pouco iluminado. Por conta disso, temos de ficar muito tempo parados para não borrar a cena. E se formos lá para fora, onde o sol está muito forte?

A explicação é simples e óbvia: se tem muita luz, a cortina do obturador não precisa ficar muito aberta. Ao contrário, ela vai abrir e fechar muito mais rápido. O tempo de exposição vai ser mínimo. A conclusão é a de que, no ambiente muito iluminado, pode-se congelar objetos em movimento. O objeto que se move rapidamente só pode ser congelado, porque a cortina fica mais rápida. E ela só fica mais rápida, aonde tem muita luz: no sol, lá fora.

Já é hora de sair da sala. É hora de potencializar o que eles mais possuem: a energia corporal. Fazê-los produzir movimentos para serem congelados. Quando saímos da sala para o pátio da escola, a motivação ainda é mais intensa. Lá fora tem o sol, o vento, o verde, a liberdade. Para entrar na brincadeira, sugerimos que o condutor das atividades faça, ele mesmo, movimentos rápidos para o congelamento. As opções podem ser pulos no ar, jogar objetos para o alto, ou até mesmo posicionar um objeto em um ponto do pátio para ser um obstáculo a ser saltado. Isso provoca integração do educador com o grupo.



Imagem 9: interação



Imagem 10: confiança

Neste momento, todos os outros participantes estão fotografando a performance. Depois de alguns pulos, a sugestão é a que os próprios jovens possam se exercitar. Podem explorar sua

criatividade de diversas formas. E o fazem. Pulam, dão cambalhotas e fazem as mais variadas estripulias. Seus corpos estão intensa e intrinsecamente imbricados nesse processo. A sequência de imagens ilustram tais performances (Imagens 11, 12, 13 e 14).



Imagem 11: amizade



Imagem 12: estilo



Imagem 13: ousadia



Imagem 14: equipe

Essa etapa é sempre mais demorada e não tem limites. Às vezes, ultrapassam os 30 minutos. Eles suam, sorriem, são movidos pelo desejo. Desejo este que alimenta o corpo e potencializa aprendizagens. Depois dessa atividade, a etapa seguinte é descarregar as fotos. Cada um deles, recebe suas imagens em CD ou em um pen drive. Alguns minutos depois, essas imagens ganham o mundo: todos eles publicam suas fotos no facebook.

4. Considerações finais

As experiências nesses diversos espaços tem potencializado as pesquisas e práticas do NUFOCO. Têm nos ensinado ainda algumas coisas. A primeira delas se refere ao tempo das atividades. Por mais que a fotografia seja um verdadeiro mundo mágico, e as atividades encantadoras, períodos muito longos, com encontros semanais de até quatro horas, podem fazer o grupo perder o fôlego.

As motivações das pessoas são diversas. Alguns querem aprender fotografia para terem uma fonte de renda. Nesses casos, querem aprender o mais rápido possível para já colher os frutos com o trabalho. Outros, naturalmente vão se desestimulando do processo. É natural que a empolgação inicial vá aos poucos se esgotando. De um grupo de 20 pessoas, normalmente, oito desistem depois de três meses de atividades. O importante é compreender que cada indivíduo tem suas motivações e seus fluxos de desejos.

Para o NUFOCO, mais do que quantidade, as atenções estão sendo destinadas aos agenciamentos que se processam nos encontros, independente do tempo em que fiquem nas atividades. Esse reconhecimento é uma grande vitória do grupo. Não cobramos das pessoas que façam o que sugerimos. Não cobramos que nos ouçam, que participem. Eles fazem suas escolhas. São os seus desejos que seduzem e movimentam as suas existências. Não o fazemos porque sabemos do lugar que ocupamos: uma micro fagulha nesse fascinante universo chamado conhecimento.

5. Referências

- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**. 5. Ed. Petrópolis: vozes, 2001
- ALVES, N. Espaços do ensinar e do aprender. In: CANDAU, V. M. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DELEUZE, G; GUATARRI, F. **Mil platôs 1**. São Paulo: Ed 34, 1995.
- DELEUZE, G; GUATARRI, F. **Kafka**: por uma literatura menor. RJ: Imago, 1977.
- DELEUZE, G. Controle e Devir. In: _____ . **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALLO, S. **Deleuze e a educação**. SP: Autêntica, 2003.
- ROUILLÉ, A. **Fotografia**: entre documento e arte contemporânea. SP: EdSenac, 2009.
- SIMSOM, O. et Al. **Educação não-formal**: cenários de criação. Campinas: Editora Unicamp, 2001.