

## A IMAGEM NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE A FOTOGRAFIA EM SALA DE AULA.

*Rafael Garcia Madalen Eiras<sup>1</sup>*

*Anna Paula Soares Lemos<sup>2</sup>*

### Resumo

O artigo aborda a integração da fotografia na educação sob a perspectiva do currículo pós-estrutural, que desafia as abordagens tradicionais e enfatiza a fluidez e a indeterminação da significação. Nesse contexto, o currículo é visto como um espaço de produção de identidades e saberes, permitindo desconstruir narrativas hegemônicas e promover uma educação crítica. A fotografia é apresentada como uma ferramenta que estimula a reflexão e a interpretação crítica da realidade, incentivando os alunos a questionarem e reimaginarem suas percepções. Essa abordagem favorece a inclusão de diversas linguagens e práticas, enriquecendo a experiência educativa e formando cidadãos mais conscientes e engajados.

**Palavras-chave:** imagem, educação, fotografia.

### Abstract

This article addresses the integration of photography in education from the perspective of the post-structural curriculum, which challenges traditional approaches and emphasizes the fluidity and indeterminacy of meaning. In this context, the curriculum is seen as a space for the production of identities and knowledge, allowing the deconstruction of hegemonic narratives and promoting critical education. Photography is presented as a tool that stimulates reflection and critical interpretation of reality, encouraging students to question and reimagine their perceptions. This approach favors the inclusion of diverse languages and practices, enriching the educational experience and forming more conscious and engaged citizens.

**Keywords:** image, education, photography.

---

<sup>1</sup> Rafael Garcia Madalen Eiras é Doutorando em Cinema pelo PPGCine/UFF-RJ, Mestre em Humanidades, culturas e Artes (PPGHCA- UNIGRANRIO (2020). Graduado em História pela Universidade Cândido Mendes (2015) e Graduado em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estácio de Sá (2007). Além de uma especialização em Fotografia e Imagem pela Universidade Cândido Mendes (2009). Rafael tem uma larga experiência como freelance no mercado audiovisual e no momento ele estuda a interação entre o cinema e a educação.

<sup>2</sup> Doutora e Mestre em Literatura Comparada na Faculdade de Letras – UFRJ com Pós-Doutorado em Literatura Comparada pela UFF. Atualmente é Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, PPGHCA/UNIGRANRIO. Ministra principalmente a disciplina Pensamento Social Brasileiro no Campo Interdisciplinar. É JCNE - Faperj (Edital E\_19/2022 - PROGRAMA JOVEM CIENTISTA DO NOSSO ESTADO - 2022) com a pesquisa "SALA DE ENSAIO: A PRODUÇÃO TEATRAL BRASILEIRA EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL".

## Introdução

Na sociedade atual os indivíduos são constantemente expostos a imagens publicitárias, sinalizações e conteúdos digitais, tornando a interpretação visual uma habilidade indispensável. Pierre Lévy afirma que “a visão se tornou o sentido predominante do homem, fazendo dele um ser que necessita da visão para se comunicar” (Lévy, 1999). Nesta dinâmica, a trajetória histórica das comunicações passou da primazia da escrita, atravessou a era da cultura de massa e evoluiu para a era das mídias, onde a televisão, o videocassete e o fax transformaram rapidamente as interações, conectando vastos espaços e, simultaneamente, reconfigurando tradições regionais. No final do século XX, com o advento das redes de computadores, emergiu a era da informática, um novo domínio em que o virtual se torna um espaço repleto de imagens e possibilidades de representação da realidade (Santaella, 2010).

Por consequência, em um mundo em que as imagens estão no centro da comunicação a educação também se transforma. Hoje, a linguagem imagética tornou-se essencial na formação dos indivíduos, sendo a capacidade de interpretar e analisá-las fundamental para a construção do conhecimento, ressaltando a necessidade de uma educação do olhar e de uma nova alfabetização visual (Valentim, 2015). O ensino de disciplinas como Fotografia e Cinema no ambiente escolar é, portanto, imprescindível, já que até crianças pequenas se familiarizam com essas práticas desde cedo, tanto na captura quanto no compartilhamento de imagens.

A presença cada vez mais evidente de dispositivos reprodutores e distribuidores de sons e imagens nas escolas tornou-se uma parte intrínseca da vida educacional, agindo como extensões do corpo humano<sup>3</sup>. Isso reflete uma “lógica operacional que se tornou predominante no que convencionamos chamar de modernidade histórica” (Soares, 2016, p. 84).

---

<sup>3</sup> A afirmação “Assim como se usa uma pinça para aumentar a precisão das mãos e uma chave de fenda para girar um parafuso, os meios de comunicação seriam, na verdade, extensões dos sentidos do homem” está no livro de Marshall McLuhan Os Meios de Comunicação como Extensão do Homem (MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 1969).

Este artigo, portanto, propõe refletir a integração da fotografia e outras formas de comunicação visual no currículo escolar, promovendo não apenas a criatividade, mas também um pensamento crítico em relação à realidade transpassada pelo universo das imagens. No ambiente escolar, as propostas visuais podem ser ferramentas poderosas para inserir os alunos em um mundo repleto de estímulos, como propagandas, monumentos e sinais que permeiam o espaço urbano. A fotografia, nesse contexto, representa um ponto de partida significativo para a construção de uma representação da realidade, embora sempre mediada pela subjetividade do olhar individual.

### **A Linguagem Imagética na Educação**

A hegemonia da imagem como intérprete do mundo atual, invisibiliza outras formas, como o som, o olfato, o tato; diversas sensibilidades que fazem parte da interação do ser humano com o seu entorno e que são colocadas a margem. Assim, desenvolver a capacidade de observar e interpretar imagens não é somente essencial para a formação de cidadãos críticos, um dos objetivos fundamentais da educação básica; mas também promover um currículo que desconstrua as lógicas da imagem ao permitir também recolocar outras percepções periféricas em um lugar de destaque.

Desta forma, o currículo escolar é percebido neste trabalho como um instrumento de produção e afirmação de identidades e saberes (Silva, 2015), desconstruindo a ideia de que toda interação entre mestre e aluno envolva conteúdos definidos, moldados pelas realidades que permeiam o processo educacional, em que um professor é o detentor de "verdades" a seus alunos. Essa dinâmica é, justamente, uma abordagem pós-estruturalistas do currículo escolar que percebe a linguagem como uma ferramenta contingente e instável. O enquadramento fluido e fragmentado desta análise tanto desestabiliza o quadro estrutural da educação contemporânea, como também criam propostas e práticas pedagógicas inovadoras.

O pós-estruturalismo é um instrumento teórico de análise que foca na linguagem e no processo de significação, representando uma transformação do

estruturalismo. Este último priorizava a estrutura — a relação entre os elementos de um fenômeno. O pós-estruturalismo, por sua vez, introduz a fluidez e a indeterminação na significação (Silva, 2015). Aqui, o sujeito emerge como um resultado dos dispositivos que o constroem, revelando a relação de poder presente no currículo, que se torna uma questão de identidade.

Não se trata, portanto, de negar os avanços de uma perspectiva crítica e marxista nas ciências sociais, voltados para as práticas e cotidianos escolares, mas refletir uma desconfiança em relação às narrativas totalizantes do pensamento moderno, questionando até mesmo a noção de progresso, da mesma forma que atraem para a sala de aula uma perspectiva midiática, caracterizada por hibridismo, fragmentação e ironia; afinal a escola não opera a parte da sociedade.

Ao mesmo tempo que essa abordagem, levadas ao extremo, ameaça a própria continuidade da escola como instituição, também abrem espaço para a inclusão de novos conteúdos no currículo escolar, propondo não apenas objetos de estudo excluídos do ambiente educacional, mas também constroem pontos de vistas inovadores sobre os conteúdos tradicionais. Por exemplo, o cinema não deve ser visto apenas como uma representação da realidade, mas como um constructo discursivo que revela as relações de poder e o contexto social em que é produzido.

A fotografia, em particular, destaca-se como um ponto de partida significativo nesse processo educativo. Desde seu surgimento, trouxe novas formas de representar a realidade, fruto de inovações tecnológicas. Essa capacidade de captura confere à fotografia o que Flusser (1983) descreve como “fetiche da realidade”, onde a representação visual pode parecer mais real do que a própria realidade. Ela atua como uma ferramenta para a observação do mundo: uma “fotografia é uma imagem técnica, e como tal, reflete a lógica da técnica moderna” (Flusser, 1983). Uma lógica que abre novas possibilidades de representação, exigindo do observador uma análise apurada. Assim, os alunos não apenas aprendem a ver, mas também a questionar e interpretar o que observam. Eles, ao mesmo tempo que aprendem, também criam.

O mundo das imagens favorece interpretações subjetivas, permitindo uma maior participação dos alunos na construção do conhecimento. Com um aprendizado que abrange tanto a prática fotográfica e suas diversas bifurcações no mundo virtual, os alunos podem examinar de maneira problematizada os espaços que habitam, já que a estética molda suas percepções e saberes sobre o mundo. Este ciclo de formação, já articulado por Paulo Freire (1970), enfatiza a importância da criticidade e da sensibilidade no processo educativo.

Desta forma, a inclusão da fotografia no currículo escolar vai além de uma expressão artística; trata-se de um poderoso instrumento de análise do ambiente vivido, facilitando a compreensão da realidade que cerca os alunos através de uma percepção que escapa ao texto e transmite conhecimentos. O que enriquece descobertas científicas por meio de estímulos visuais, como despertar os sentidos para outras formas de interação com o mundo.

O ato de capturar imagens de forma consciente exige que os alunos tomem decisões sobre o que retratar e como fazê-lo, um exercício de análise que pode ser aplicado em diversas áreas de conhecimento e na vida cotidiana. A prática de usar a imagem para documentar e refletir sobre a realidade pode inspirar ações comunitárias e promover um espírito de colaboração. Como a análises de documentos históricos visuais em aulas de História, por exemplo, podem enriquecer a compreensão dos alunos sobre eventos passados, criando conexões emocionais que vão além da leitura de textos. A observação de fotografias de diferentes culturas desenvolve sensibilidade e respeito pela diversidade, fundamentais para a formação de uma sociedade plural e inclusiva.

### **A didática visual na Educação**

O processo de ensino e aprendizagem envolve uma relação dinâmica entre teoria e prática, conforme descrito por Saviani (1983). Esses elementos, embora opostos, são complementares e exigem que os educadores se familiarizem com diversas tendências pedagógicas para que possam construir sua trajetória de forma consciente. "Através destes conhecimentos, poderão propor mudanças,

transformando a prática educativa em uma ação efetiva que transponha as dimensões do espaço escolar" (Gasparin; Petenucci, 2008, p. 2).

Atualmente, as práticas pedagógicas incorporam a produção e a divulgação de uma vasta gama de linguagens audiovisuais e interativas, em consonância com uma tendência educacional que valoriza a mediação tecnológica, como evidenciam leis e decretos que têm alterado os marcos regulatórios nas últimas décadas. Este fenômeno não apenas valoriza a educação a distância e a utilização de mídias audiovisuais em aulas presenciais, mas também abre espaço para a produção de novas linguagens em sala de aula, incluindo práticas fitográficas e a produção de vídeos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), em seu capítulo introdutório, define a educação básica como integral, englobando cinco dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Esse conceito já está presente em importantes marcos legais brasileiros, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que buscam promover o desenvolvimento dos alunos como pessoas, profissionais e cidadãos. Assim, a educação visa preparar os estudantes para a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, com a ideia central de competência – a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Entretanto, persiste uma relação antagônica, onde as competências podem ser vistas como habilidades voltadas à formação de indivíduos polivalentes para um mercado cada vez mais complexo. Essa prática curricular pode levar à formação técnica neoliberal, resultando em um enfoque que prioriza saber fazer, saber aprender e saber se inserir no mundo, enquanto uma perspectiva crítica que busca desconstruir esse sistema é frequentemente ignorada. Se não forem abordadas de maneira a desafiar essa lógica, as propostas curriculares podem apenas reproduzir e moldar o futuro mercado de trabalho e a tecnologia acaba se transformando em um aprisionamento.

A análise de Bourdieu e Passeron (2014) sobre o conceito de "reprodução" revela como o potencial revolucionário original da escola é comprometido pelas forças do mercado. Os autores destacam que a escola, longe de ser uma



instituição neutra, serve para reproduzir interesses das classes dominantes. Assim, considerar a escola como um espaço sem ideologia enfraquece a ideia de luta de classes, pois a escola é um reflexo da sociedade; e muitas vezes as fotografias, filmes e cartazes que são produzidos em sala acabam por também ser uma reprodução deste mundo neoliberal.

O professor é um pesquisador que tem como função mediar, ele não é neutro, nem o dono do saber. Trabalhando com um conteúdo dinâmico que necessita das experiências dos alunos, no entanto, tem como objetivo dar ao indivíduo uma consciência histórica que necessita dos conteúdos clássicos, já consolidados na sociedade. Recolocando, assim, uma perspectiva revolucionária na escola, (im)possibilitada pelas dinâmicas do sistema capitalista atual.

Importante intervenção pedagógica em um momento em que há uma centralidade nos documentos oficiais das práticas mediadas pela tecnologia da informação e da comunicação (TIC). E que acabam sendo inseridos na escola com um forte sentido de anular a dominação do capital (Barreto, 2012), uma vez que surgem com um fetiche de democratização da informação, mas que na prática se apresenta como mecanismos de hegemonização, voltados para um mercado de trabalho em que o indivíduo tem que lidar com a tecnologia para ser inserido no mercado.

No que tange aos contextos educacionais, a análise dos modos de recontextualização das TICs, entre políticas e práticas de formação de professores em curso no Brasil, implica a caracterização de dois movimentos antagônicos. De um lado, as TICs representadas como nova força motriz da sociedade, apagando as contradições entre capital e trabalho e os determinantes do desenvolvimento desigual do capitalismo em nível mundial, extrapolando as condições da sua produção, elidindo as múltiplas determinações do real; de outro, as TICs são vistas como produção que não pode ser pensada fora das relações sociais que as engendram. (Barreto, 2012)

Nesse panorama tecnológico um novo paradigma parece surgir, que quebra a unidade dual do processo de ensino e aprendizagem. O ensino é colocado de lado e a prática pedagógica se centraliza na aprendizagem

ressignificada pelas possibilidades de tutoria do aparelho. “É a celebração de uma espécie de aprendizagem sem ensino: como ‘autoaprendizagem’ ou aprendizagem mediada pelas TICs, estas frequentemente representadas como dispensando a intervenção humana.” (Barreto, p. 992, 2012)

As tecnologias devem não só servir o processo de ensino, elas devem ser desconstruídas por ele para serem compreendidas como dispositivos de linguagens que são carregadas de forças ideológicas. Uma aparente neutralidade da lógica da imagem e do som, herdada, por um lado, por um fetiche de realidade fotográfica, e por outro, pelas já naturalizadas lógicas virtuais das dinâmicas em rede, que mascaram um processo de manutenção do sistema vigente. Porém, não se trata também de ir contra as tecnologias, como práticas indesejadas do mercado, mas dar ao aluno a percepção de que elas também são construções, ao desconstruir suas narrativas no próprio uso de suas potencialidades.

Assim, o que se propõe aqui é ir além da visão crítica proposta por Saviani (1983), sem a deixar de lado como objetivo, mas olhar para a estrutura do currículo e sua reflexão através de uma dinâmica pós-estrutural, um discurso que constrói realidades, constrange comportamentos, projeta identidades e governa sentidos; ou seja, o currículo também é cultura, e também é político, no sentido de estar o tempo todo recriando significados contingentes que governam os conteúdos e práticas escolares do presente. Assim, se pode entender “os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los” (Lopes; Macedo, 2011, p.40).

Uma proposta curricular pós-estrutural visa expor a dinâmica de poder e revelar os mecanismos disciplinares que vão além da perspectiva emancipatória das teorias críticas, situando-se em uma lógica de classes e rompendo com a ideologia colonial dos saberes. Essa abordagem se articula com a visão libertadora de Paulo Freire (1970), que critica o currículo da educação bancária e enfatiza a importância da cultura e do ato político. Também dialoga com a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani (1983), que faz uma distinção clara entre educação e política, afirmando que “a educação torna-se política apenas na medida em que permite que as classes subordinadas se apropriem



do conhecimento” (Silva, 2015, p. 63). Embora ambas as propostas não se encaixem estritamente na perspectiva pós-estruturalista, compartilham um foco na emancipação e na desconstrução dos processos e discursos sociais. Nesse sentido, o pós-estruturalismo não exclui, mas sim evidencia as múltiplas estruturas do conhecimento, integrando em sua base teórica abordagens diversas e, por vezes, contraditórias.

Neste contexto, a integração da fotografia no ensino pode ocorrer de várias maneiras. Projetos de documentação fotográfica podem ser desenvolvidos em diferentes disciplinas, como a criação de um álbum que represente a história da escola ou da comunidade local. Os alunos podem trabalhar em grupos para coletar e editar imagens, aprimorando não apenas suas habilidades fotográficas, mas também sua capacidade de colaboração e comunicação.

Outra abordagem prática é a utilização de fotografias em atividades de leitura e interpretação. Ao analisar imagens, os alunos desenvolvem habilidades de observação e crítica, discutindo o que a imagem representa, seu contexto e sua relação com o conteúdo estudado. Essa metodologia ativa transforma os alunos em participantes engajados no processo de aprendizagem, ao invés de meros receptores de informação.

Além disso, o uso de redes sociais e plataformas digitais para compartilhar trabalhos fotográficos pode aumentar o engajamento dos alunos. Projetos que incentivam a postagem de fotografias e reflexões em blogs ou redes sociais conectam a aprendizagem à vida cotidiana, tornando o aprendizado mais relevante e envolvente.

Para que a fotografia cumpra seu papel educativo, é crucial que os alunos desenvolvam uma análise crítica das imagens. Isso envolve questionar sua origem, propósito e a mensagem que transmitem. Como afirma Stuart Hall, “a imagem é sempre um campo de luta, uma área onde significados são construídos e desconstruídos” (Hall, 1997). Essa abordagem enriquece o aprendizado e promove a conscientização sobre a manipulação de imagens na mídia contemporânea.

O celular, por exemplo, como uma câmera cinematográfica, pode capturar e criar imagens do mundo dos alunos, gerando discursos que devem ser

analisados dentro de uma dinâmica pedagógica, não apenas como um recurso superficial. Ele deve funcionar como um músculo, responsável pelo movimento integral do corpo educacional, e não ser uma mera adição. A proposta não é apenas exibir filmes para ilustrar eventos históricos, mas produzir conteúdos que dialoguem criticamente com a realidade. Filmes, músicas e memes podem ser utilizados para gerar e problematizar as práticas sociais dos alunos.

Como interface virtual, o celular deve ir além de uma ferramenta de pesquisa; deve atuar como um meio de interatividade que promove diálogos entre os alunos e revela diferentes perspectivas, rompendo as lógicas algorítmicas das redes sociais. Isso transforma o celular em um produtor e disseminador de um processo criativo que possibilita, mais do que a simples documentação do real, a dramatização da vida cotidiana, a subversão do previsível e a ficcionalização das relações pessoais e sociais. Dessa forma, os alunos podem imaginar, criar e experimentar novas possibilidades de existir de forma ética e estética. “As narrativas audiovisuais que surgem nas diferentes telas compõem as escritas efêmeras e sensíveis do mundo, com as quais experimentamos e compartilhamos o presente” (Soares, 2016, p. 86).

Entretanto, é crucial evitar a armadilha conceitual que transforma o celular, como parte das tecnologias da informação e da comunicação, em um fetiche educacional que busca inovações superficiais. Tal discurso, frequentemente alinhado a uma lógica neoliberal, tende a perpetuar as hierarquias sociais existentes. Ao adotar uma abordagem foucaultiana, o conceito de dispositivo (Foucault, 1986) se torna elucidativo, englobando um conjunto heterogêneo de discursos, instituições, e normas que moldam a realidade educacional. O uso das TICs deve ser cauteloso, para que, ao invés de emancipar, não exclua os indivíduos do processo educacional. Uma educação verdadeiramente emancipatória se realiza ao "profanar" seus conteúdos, rompendo com a hegemonia sistêmica.

Dentro da ampla diversidade de pedagogias da imagem, que reúne perspectivas críticas, clássicas, liberais e marxistas, destaca-se uma abordagem pós-estrutural. Essa reflexão propõe o uso da imagem como ferramenta para desconstruir seus próprios mecanismos de interpretação do mundo,

questionando continuamente seu papel como realidade. Em outras palavras, busca-se oferecer ao aluno uma análise das estruturas anatômicas da imagem, desconstruindo o fetiche de realidade que elas evocam. Assim, uma pedagogia da imagem fotográfica se revela como uma pedagogia das incertezas, criando dúvidas potenciais.

### **Conclusão: O Papel da Tecnologia na Educação Visual**

A evolução tecnológica desempenha um papel crucial na maneira como a fotografia é integrada à educação. Com a popularização de smartphones e redes sociais, os alunos têm acesso sem precedentes a ferramentas de captura e compartilhamento de imagens, permitindo uma abordagem dinâmica e interativa no processo de ensino-aprendizagem. As plataformas digitais não apenas facilitam a criação de conteúdo visual, mas também promovem a colaboração e o compartilhamento entre os alunos, ampliando a visibilidade de seus trabalhos.

A câmera fotográfica, assim como o celular, é fruto de avanços técnicos e conceituais que se entrelaçam com diversas disciplinas, como química, física, artes e eletrônica. A desconstrução dessas imagens, por sua vez, torna-se uma prática pedagógica que conecta os alunos ao conhecimento científico. Ferramentas digitais, como aplicativos de edição e softwares de apresentação, incentivam a criatividade ao permitir que os alunos manipulem e personalizem suas fotografias.

Entretanto, a intensa utilização de imagens digitais traz desafios, como a sobrecarga visual, que pode prejudicar a capacidade crítica dos alunos. Portanto, é fundamental que educadores desenvolvam estratégias que ajudem os alunos a filtrarem e interpretarem a vasta quantidade de imagens que encontram, promovendo o ensino de competências digitais que incluam tanto a criação quanto a curadoria de conteúdo visual.

A análise do papel da imagem na educação ressalta a necessidade urgente de adaptar práticas pedagógicas às novas realidades comunicativas. A fotografia deve ser integrada de maneira consciente no currículo escolar, não apenas como uma ferramenta de expressão artística, mas também como um meio fundamental

de compreensão das "realidades" contemporâneas. Uma abordagem crítica em relação às imagens capacita os alunos a se tornarem cidadãos mais informados e conscientes.

Além disso, a formação adequada de docentes é crucial para explorar plenamente as potencialidades da didática visual. Programas de formação continuada e workshops focados em técnicas fotográficas e análise crítica são essenciais para equipar os educadores com as habilidades necessárias. A inclusão da fotografia como recurso didático não apenas enriquece o aprendizado, mas também pode atuar como um meio de inclusão social, permitindo que alunos de diferentes origens culturais e sociais expressem suas experiências e identidades.

Ao criar um ambiente colaborativo que valoriza a diversidade, a fotografia promove a empatia e o entendimento entre os alunos. Em última análise, reconhecer a importância da imagem na educação é vital para que os currículos se alinhem às demandas do século XXI, preparando os alunos para um futuro em que a comunicação visual será cada vez mais relevante.

## Referências

BARRETO, Raquel Goulart. A recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação na formação e no trabalho docente. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 121, p. 985-1002, out.-dez. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 set. 2020.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2014. 7. ed.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Brasília, 2000.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

FLUSSER, Vilém. Filosofia da caixa preta. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

FLUSSER, Vilém. Para uma filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 1983.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2010. 9. ed.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar. 2008. Disponível em: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/22898.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/22898.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2020.

GOMES, L. F. Educação e imagem: práticas de ensino na contemporaneidade. São Paulo: Cortez, 2010.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LÉVY, Pierre. A condição pós-moderna. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 1969

SANTAELLA, Lucia. A comunicação das imagens: estética, história e educação. São Paulo: Paulinas, 2004.

SANTAELLA, Lucia. Culturas e artes do pós-humano. São Paulo: Paulus, 2010.

SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo: Cones/autores associados, 1983.

SILVA, Livaldo Teixeira da. Didática coerente com a pedagogia histórico-crítica. Rio de Janeiro: RPC Editora, 2018. p. 115-179. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/29053>. Acesso em: 25 set. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VALENTIN, Andreas. Ensino da fotografia no CAp-UERJ: formação do olhar e desenvolvimento de competências. e-Mosaico: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), v. 4, n. 7, jun. 2015. ISSN: 2316-9303. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/17118/12587>. Acesso em: 06 mai. 2019.