

ARTIGOS

<https://doi.org/10.1590/1980531412265>

Fotografia e direitos humanos na escola: Caminhos para a formação docente

 Alissom Roberto Brum^I

 Saraí Patrícia Schmidt^{II}

^I Universidade Feevale, Novo Hamburgo (RS), Brasil; alissombrum@feevale.br

^{II} Universidade Feevale, Novo Hamburgo (RS), Brasil; saraischmidt@feevale.br

Como citar este artigo

Brum, A. R., & Schmidt, S. P. (2026). Fotografia e direitos humanos na escola: Caminhos para a formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 56, Artigo e12265. <https://doi.org/10.1590/1980531412265>

Fotografia e direitos humanos na escola: Caminhos para a formação docente

Resumo

Analisa-se a fotografia como linguagem para articular educação midiática e educação em direitos humanos na escola, a partir de uma experiência de formação docente com professores/as da rede pública. De abordagem qualitativa e exploratória, a pesquisa participante envolveu oficinas-laboratório, nas quais os/as docentes planejaram, desenvolveram e socializaram a atividade *Fotografando os direitos humanos* com suas turmas. Os resultados indicam que a fotografia pode ampliar o olhar crítico sobre a realidade, promovendo um ensino mais engajado, significativo e contextualizado. Conclui-se que a pesquisa contribui para o debate sobre mídias na educação ao fortalecer práticas interdisciplinares voltadas para a formação de sujeitos críticos e socialmente atuantes.

FOTOGRAFIA • DIREITOS HUMANOS • FORMAÇÃO DOCENTE • ESCOLA

Photography and human rights in schools: Pathways to teacher training

Abstract

This study examines photography as a language through which media education and human rights education can be integrated in school settings, based on a teacher training experience involving public school teachers. Employing a qualitative and exploratory approach, the participatory research was conducted through workshop-laboratories in which teachers planned, developed, and shared the activity *Fotografando os direitos humanos* [*Photographing Human Rights*] with their classes. The findings indicate that photography can broaden critical perspectives on reality, fostering more engaged, meaningful, and contextually teaching. The study concludes that this research contributes to discussions about media in education by strengthening interdisciplinary practices aimed at developing critical and socially engaged individuals.

PHOTOGRAPHY • HUMAN RIGHTS • TEACHER TRAINING • SCHOOL

Fotografía y derechos humanos en la escuela: Caminos para la formación docente

Resumen

Se analiza la fotografía como lenguaje para articular la alfabetización mediática y la educación en derechos humanos en la escuela, a partir de una experiencia de formación docente con profesores y profesoras de la red pública. Con un enfoque cualitativo y exploratorio, la investigación participante involucró talleres-laboratorio en los cuales los y las docentes planificaron, desarrollaron y socializaron la actividad *Fotografando os direitos humanos* [*Fotografiando los derechos humanos*] con sus grupos de estudiantes. Los resultados indican que la fotografía puede ampliar la mirada crítica sobre la realidad, promoviendo una enseñanza más comprometida, significativa y contextualizada. Se concluye que la investigación contribuye al debate sobre los medios de comunicación en la educación, al fortalecer prácticas interdisciplinarias orientadas a la formación de sujetos críticos y socialmente activos.

FOTOGRAFÍA • DERECHOS HUMANOS • FORMACIÓN DE DOCENTES • ESCUELA

Photographie et droits humains à l'école : Des voies pour la formation enseignante

Résumé

A partir d'une expérience de formation enseignante avec des professeur.e.s d'école publique, nous analysons la photographie en tant que langage d'articulation entre l'éducation médiatique et l'éducation sur les droits humains à l'école. La recherche participative a employé une approche qualitative et exploratoire, et a compris des ateliers-laboratoires, où les enseignant.e.s ont planifié, développé et partagé l'activité *Fotografando os direitos humanos* [*Photographier les droits humains*] avec leur classe. Les résultats signalent que la photographie peut élargir le regard critique et stimuler un enseignement plus engagé, plus significatif et plus contextualisé. La conclusion est que la recherche contribue au débat sur les médias dans l'éducation, raffermissant des pratiques interdisciplinaires orientées à la formation des sujets critiques et socialement actifs.

PHOTOGRAPHIE • DROITS HUMAINS • FORMATION DES ENSEIGNANTS • ÉCOLE

Recebido em: 12 AGOSTO 2025 | Aprovado para publicação em: 23 ABRIL 2026



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

Introdução

Refletir sobre a perspectiva proporcionada pelas imagens e as transformações que elas operam na forma como percebemos o mundo, mediadas por instrumentos técnicos, é fundamental. É necessário considerar não apenas o que é visível, mas também aquilo que escapa ao olhar, afinal “a tecnologia da imagem se transformou numa prótese do olhar, sendo praticamente impossível falar da nossa existência no mundo atual sem os aparatos técnicos que acabaram por modificar a própria natureza humana” (Souza & Lopes, 2002, p. 62). Diante disso, Souza e Lopes (2002) levantam um questionamento que inspira este estudo: Como podemos utilizar a tecnologia da imagem para desenvolver um conhecimento crítico e problematizador do cotidiano?

Essa indagação é ainda mais relevante no contexto da atual sociedade midiaticizada, em que os meios e aparatos comunicacionais ocupam papel central na construção e disseminação do conhecimento, influenciando diretamente a forma como pensamos, nos relacionamos e exercemos nossa cidadania (Baccega, 2000). Nesse cenário, mais do que interpretar conteúdos, é necessário questionar a própria produção comunicacional, já que ocupamos, ao mesmo tempo, o lugar de consumidores e produtores de mídias que impactam o tecido social. Nessa perspectiva, a comunicação, entendida como direito humano que envolve expressar ideias, acessar e produzir conhecimentos, assume novas dimensões e requer a capacidade de interagir criticamente com a informação. Conforme Grizzle et al. (2016, p. 8), “as mídias . . . representam os recursos sociais e culturais que podem empoderar as pessoas, tanto em seu próprio desenvolvimento quanto em seu desenvolvimento como membros da sociedade”.

Nas últimas décadas, diferentes organismos e instituições têm buscado estratégias para repensar os significados da democracia e da cidadania diante das transformações impostas pela cultura midiática. Nesse movimento, destaca-se o papel de entidades como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que aponta para a urgência de uma formação escolar mais preparada para lidar com os desafios e responsabilidades inerentes ao cenário comunicacional contemporâneo. À luz dessas questões, a educação midiática, no escopo dos estudos que integram o campo comunicação/educação, apresenta-se como um caminho para o desenvolvimento de competências cognitivas e críticas que permitam interpretar, avaliar e produzir mensagens em múltiplas linguagens e suportes (Cordeiro et al., 2022). Trata-se de um conceito que assume diferentes denominações – como mídia-educação, literacia mediática e educomunicação –, moldadas por contextos culturais e históricos (Sousa, 2019; Santos, 2020), refletindo sua amplitude metodológica e epistemológica. Na perspectiva aqui adotada, esse processo formativo ganha maior alcance quando dialoga com outros campos comprometidos com a cidadania, especialmente a educação em direitos humanos, cuja integração potencializa o caráter crítico e transformador da proposta.

Como ressaltam Cordeiro et al. (2022), para promover uma educação fundamentada nos direitos humanos, não basta adotar práticas diferenciadas sem reconhecer a influência determinante das mídias e de suas tecnologias na maneira como acessamos informações e interpretamos o mundo. A educação para as mídias, quando articulada com a educação em direitos humanos, amplia seu potencial formativo ao unir a análise crítica de discursos midiáticos a um horizonte ético orientado por igualdade, justiça social e respeito aos direitos fundamentais. Essa integração fortalece a mobilização, a produção de conhecimento e o questionamento de conteúdos que possam violar a dignidade humana, ao mesmo tempo que estimula práticas comunicacionais mais responsáveis. Tal perspec-

tiva dialoga com as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preveem práticas que integrem mídia e direitos humanos ao longo de toda a trajetória escolar (Ministério da Educação [MEC], 2018).

Ademais, dentre os desafios apontados nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, destaca-se a pertinência dessa articulação ao afirmar que “o caráter crítico da informação e da comunicação deverá se pautar nos direitos humanos” (Parecer CNE/CP n. 8, 2012, p. 17). O documento também ressalta a importância de democratizar o acesso às informações, promover a reflexão sobre os conteúdos veiculados e garantir a livre expressão do pensamento como estratégia para combater qualquer forma de censura ou exclusão. Reconhecer tal desafio reforça a relevância de investigações que, como este estudo, buscam compreender como a educação para as mídias pode operar como estratégia de fortalecimento da cidadania, da liberdade de expressão e da participação social, sobretudo em um cenário em que a circulação de informações está profundamente imbricada a interesses econômicos, políticos e culturais (Parecer CNE/CP n. 8, 2012).

Outro desafio apontado pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos diz respeito à necessidade de preparar os/as docentes para atuar de forma comprometida com a promoção desses direitos. Embora essenciais para consolidar uma cultura democrática e inclusiva, tais conteúdos permanecem, muitas vezes, ausentes da formação inicial de docentes que atuam na educação básica, tanto nos cursos de graduação quanto nos de pós-graduação (Parecer CNE/CP n. 8, 2012). Nesse sentido, conforme observa Pescarolo (2013, p. 125), os/as professores/as apresentam, por vezes, uma narrativa pronta que exterioriza e afirma esse entendimento sobre sua responsabilidade na promoção de uma cultura dos direitos humanos, mas “sem de fato internalizarem e adotarem práticas cotidianas coerentes com esse discurso, como se estivessem simplesmente reproduzindo o discurso oficial, falando o que esperam que eles digam como bons educadores”. Diante dessa lacuna, ganha relevância a oferta de programas e ações de formação continuada que estimulem o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva sobre o papel da educação na defesa e na promoção dos direitos humanos. É nesse horizonte que também se insere a proposta deste estudo ao buscar contribuir para a mobilização e o fortalecimento desse olhar crítico entre profissionais da educação, ampliando seu repertório teórico e metodológico para a prática cotidiana.

Bittar (2007, p. 315) observa que, “se a intenção for a de pesquisar a mais apropriada concepção de educação para os direitos humanos, deve-se desde logo dizer que educar só tem sentido enquanto preparação para o desafiar”. Para o autor, iniciativas voltadas à compreensão e à vivência desses direitos devem, acima de tudo, “sensibilizar e humanizar” (Bittar, 2007, p. 316), o que significa ultrapassar o limite dos conteúdos disciplinares e de discussões pontuais em sala de aula para “desconfirmar a presença da opressão permanentemente transmitida pela própria cultura” (Bittar, 2007, p. 316). Esse processo implica afirmar e preparar para uma “cultura centrada no convívio plural e na aceitação da diversidade, no respeito à dignidade da pessoa humana e na preocupação com a justiça social” (Bittar, 2007, p. 319).

Nessa perspectiva, a compreensão e a reflexão sobre os direitos humanos no espaço escolar ganham sentido quando partem de um olhar atento à realidade dos/as estudantes, permitindo o desenvolvimento de uma postura crítica, empoderada e cidadã diante das situações que atravessam sua existência. Embora universais, tais direitos precisam ser interpretados e ressignificados à luz das diferentes realidades e necessidades que os delimitam, o que, segundo o autor, “implica uma prática pedagógica capaz de penetrar pelos sentidos”, explorando, por exemplo, “as dimensões do ver (uso do filme, da imagem, da foto na prática pedagógica)” (Bittar, 2007, p. 323).

Assim, no presente trabalho,¹ as reflexões são sobre uma experiência de educação midiática no território escolar, a qual está voltada ao desenvolvimento de um olhar crítico aos direitos humanos. O percurso aqui delineado toma como fio condutor, para estabelecer essa conexão entre mídia e direitos humanos, o estudo da linguagem fotográfica e de suas tecnologias na escola. A fotografia, uma das principais inovações no contexto das tecnologias que automatizaram a produção de imagens (Aumont, 2012), tornou-se amplamente acessível. No entanto sua democratização não foi acompanhada por uma conscientização adequada sobre o uso das ferramentas e dos recursos vinculados à linguagem fotográfica. O termo “adequado” aqui empregado denota a necessidade de abandonar a ingenuidade que sugere que o poder discursivo de uma imagem se resume a uma ação mecânica, desprovida de atenção e formulação.

Com vistas a encontrar caminhos que, por meio da fotografia, aproximem mídia e direitos humanos das pautas escolares e ampliem o debate sobre as infâncias no atual contexto midiático discriminatório, optou-se por um estudo de abordagem qualitativa e caráter exploratório. A pesquisa se desenvolveu no formato de pesquisa participante, orientada pela escuta, pelo diálogo e pela experiência compartilhada entre pesquisador/a e docentes, combinando-se ao uso do grupo focal (em formato de oficina-laboratório)² como técnica de produção de dados. Essa estratégia, cada vez mais empregada no âmbito escolar, mostra-se profícua para “compreender uma situação específica no campo da educação básica com base nas experiências e vivências dos educadores que constroem o cotidiano escolar” (Gomes, 2005, p. 40).

O grupo foi constituído com o apoio das coordenações pedagógicas das nove escolas municipais de ensino fundamental completo do município investigado. Embora o convite tenha sido encaminhado a todas, apenas cinco indicaram representantes para a atividade. Não foram definidos critérios específicos de inclusão, como tempo de atuação, idade ou área de formação, já que a temática é transversal às práticas educativas. As ações aqui tematizadas foram executadas pelos/as docentes em suas turmas e não houve critério específico de inclusão quanto a componentes curriculares em que se deram as atividades. Tampouco houve preocupação com desenvolvimento de perfil de alunos/turmas, dada a transversalidade da proposta.

Os encontros ocorreram presencialmente, no *campus* da universidade, entre agosto e outubro de 2023, com duração aproximada de duas horas cada. Ao todo, realizaram-se quatro reuniões, integralmente gravadas e transcritas. Para favorecer a reflexão crítica e a circulação de sentidos, foram utilizados diferentes dispositivos de fala e escuta: provocações iniciais a partir de situações do cotidiano escolar; leitura comentada de excertos sobre mídia e direitos humanos; exibição de fragmentos de reportagens, documentários e vídeos de redes sociais; e rodas de conversa mediadas por perguntas-gatilho previamente elaboradas.

Esse processo de concepção e desenvolvimento das oficinas-laboratório não se deu de forma estanque, mas foi construído paulatinamente, à medida que os/as professores/as contribuíam para a elaboração de experiências a partir de suas próprias realidades escolares. Ainda assim, as atividades

1 Este estudo passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sendo aprovado na Plataforma Brasil sob o n. 33671820.0.0000.5348, como etapa da pesquisa institucional do grupo de pesquisa Criança na Mídia, coordenada pela Profa. Dra. Saraí Patrícia Schmidt.

2 No que tange às ações desta pesquisa, o termo oficina-laboratório refere-se a um dispositivo metodológico que articula momentos de debate e análise coletiva com atividades práticas e experimentais, permitindo que os participantes não apenas discutam conceitos, mas também os vivenciem e os testem em situações reais do cotidiano escolar. Tal abordagem aproxima o processo investigativo de uma lógica formativa e interventiva, favorecendo a coautoria, a troca de saberes e a construção de significados de forma colaborativa. Em sintonia com Santos (2008, p. 9), compreende-se que “todo o conhecimento científico é socialmente construído” e, portanto, os sentidos das ações no interior da oficina-laboratório precisam ser entendidos em sua dimensão intersubjetiva.

não partiram do zero. Elas chegaram aos encontros já amparadas por uma leitura prévia do cenário, leitura essa realizada a partir de um estudo mais amplo que integra a dissertação de mestrado de um dos autores que assina este trabalho. Nessa investigação, a etapa exploratória possibilitou identificar fragilidades e desafios na relação entre mídia e direitos humanos no contexto escolar, os quais serviram de base para a formulação de ações junto ao grupo focal. Os resultados dessa etapa exploratória, que forneceram subsídios para o desenho metodológico aqui apresentado, encontram-se publicados em dois artigos científicos derivados da referida dissertação (Brum, 2024).

A incorporação desses achados prévios permitiu que as oficinas se alinhassem tanto às demandas identificadas no campo quanto às potencialidades formativas dos/as docentes, fortalecendo o caráter colaborativo e situado desta investigação. A partir disso, delineou-se um roteiro prévio para os encontros, concebido como um caminho de possibilidades para orientar as práticas propostas, ancoradas no estudo da fotografia como ponte para refletir, de forma articulada, sobre educação midiática e direitos humanos. Esse roteiro estruturou-se segundo a abordagem didático-pedagógica de Costa (2013), composta de três fases: *imagem/texto*; *imagem/visão*; e *imagem/pensamento*. Tais dimensões, que representam diferentes “momentos do processo cognitivo, envolvendo os órgãos da visão e processos visuais mentais e linguísticos” (Costa, 2013, p. 39), quando incorporadas às práticas educacionais, potencializam o desenvolvimento de novas competências e habilidades nos/as educandos/as. Mais do que um manual a ser aplicado rigidamente, esse roteiro funcionou como um eixo orientador a ser constantemente dialogado e ressignificado com os/as professores/as, permitindo que as oficinas circulassem de modo aberto e responsivo às experiências e contextos trazidos pelos/as participantes.

A primeira etapa, *imagem/texto*, tem como propósito auxiliar os/as estudantes na compreensão dos mecanismos de comunicação e construção de sentido, por meio dos fundamentos que estruturam a linguagem fotográfica. A intenção é demonstrar que, assim como a escrita verbal, as imagens carregam significados e conceitos próprios, o que permite questionar a noção de que essas representações visuais sejam registros meramente objetivos e factuais do cotidiano. A segunda fase, *imagem/visão*, busca colocar em prática, via exercícios de observação e captação, os elementos da linguagem fotográfica previamente trabalhados. O objetivo é desconstruir a ideia de um olhar passivo diante do aparato técnico de produção – neste caso, a câmera fotográfica –, enfatizando o caráter ativo e interpretativo da imagem. Por fim, a etapa *imagem/pensamento* representa o terceiro e último momento do processo formativo proposto. Nessa fase, foi sugerido um sistema de análise do conjunto de fotografias produzidas pelos/as alunos/as ao longo das atividades de observação e criação visual. A intenção foi estimular reflexões sobre as distintas percepções que construímos da realidade e evidenciar como nosso olhar é continuamente orientado a atribuir sentidos ao mundo a partir de preceitos e convenções específicos (Costa, 2013).

Cada etapa desse processo integrou conhecimentos e procedimentos distintos, relacionados à educação midiática e à educação em direitos humanos. Essas abordagens foram, posteriormente ao estudo de cada estágio nos encontros formativos da pesquisa, desenvolvidas pelos/as educadores/as em seus respectivos territórios, e os resultados foram partilhados durante os encontros para uma reflexão coletiva. Consequentemente, as experiências compartilhadas revelaram um conjunto de elementos que se tornam o foco das análises desta pesquisa. Esses componentes foram identificados em imagens e documentos provenientes dos exercícios realizados pelos/as docentes com os/as educandos/as, assim como nas falas durante a exposição dos relatos (Figura 1).

Figura 1

A fotografia como caminho para cultivar um olhar cidadão



Fonte: Elaboração dos autores.

Este artigo³ apresenta um recorte das discussões realizadas nos encontros, com ênfase na segunda etapa da abordagem proposta: *imagem/visão*. Dessa maneira, as reflexões destacam práticas educativas que enfrentam os desafios e potencialidades das interações entre mídia, direitos humanos e cotidiano escolar.

A análise do material produzido nos encontros foi conduzida a partir da metodologia diário de itinerância (Barbier, 2004). Entendido como uma ferramenta investigativa e narrativa, o diário orientou o registro das experiências vividas no campo e, posteriormente, a leitura reflexiva desse material. Nessa perspectiva, as anotações e registros audiovisuais não se restringiram a categorias predefinidas, mas constituíram um espaço de reflexão sobre si e sobre o grupo, permitindo dar forma ao vivido. Como descreve Barbier (2004, p. 133), trata-se de uma escrita que exprime “o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido”. Optou-se por uma leitura flutuante e aberta dos registros, em diálogo com os referenciais teóricos que orientam o estudo, resultando em fragmentos que costuram sentidos emergentes das interações entre pesquisador e professores/as.

A seguir, na seção “Tudo inicia com um olhar: Fotografia e direitos humanos no território escolar”, aprofunda-se a relação entre a fotografia e a formação cidadã no contexto educacional, destacando o papel da fotografia na construção de um olhar crítico sobre os direitos humanos. A segunda parte, “Fotografando os direitos humanos na escola”, discute a experiência prática realizada com professores e estudantes da rede pública, explorando as dinâmicas, os desafios e os impactos das atividades desenvolvidas.

3 Uma redação preliminar deste estudo, intitulada “Aprendendo com as lentes da cidadania: A experiência da fotografia na escola” (Brum, 2025), foi apresentada no 34º Encontro Anual da Compós, realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). A presente versão foi revista e ampliada a partir das discussões realizadas no evento e das considerações oriundas de seu processo de avaliação por pares, com vistas à publicação em periódico científico.

Tudo inicia com um olhar: Fotografia e direitos humanos no território escolar

Como pondera Achutti (2012, p. 29), “fotografar é olhar de outro modo”. Portanto, muito mais do que conduzir a uma discussão sobre a qualidade técnica das fotos confeccionadas pelos/as estudantes, a proposta dessa educação implica refletir sobre as diferentes perspectivas adotadas pelos/as alunos/as no momento da captura/do registro. Ao sensibilizar o olhar do/a estudante, a fotografia torna-se uma via para “o exercício da humildade e da tolerância”, pois leva à conscientização “das diferentes visões de mundo que uma mesma realidade desencadeia” (Costa, 2013, p. 43).

Além disso, ao direcionarmos as lentes da câmera para um determinado lado, sob a perspectiva de um ângulo específico, produzimos uma imagem permeada de sentidos. Esses sentidos são resultantes das escolhas do que e de como ver. Como propõe Brum (2006), olhar não constitui um gesto neutro, mas uma escolha que pode romper com formas automatizadas de perceber o mundo e possibilitar o reconhecimento do outro em sua humanidade. Ao mesmo tempo, toda forma de olhar estabelece também zonas de invisibilidade. Assim, é importante refletir não apenas sobre aquilo que vemos, mas também sobre o que nossos modos de ver deixam de alcançar.

Präkel (2012), nessa perspectiva, considera que muito do foco, nesta era digital, está nas deliberações estéticas durante a composição de uma fotografia, e pouco no recorte temático que se quer comunicar. Segundo o autor, o conteúdo, entendido como a tese a ser visualmente retratada, é a matéria central da imagem, sendo uma observação que precisa inaugurar a intenção da escrita fotográfica. Desse modo, não indagar o assunto durante o processo composicional “é como falar de uma história e discutir sua gramática e vocabulário, mas sem mencionar a trama nem os personagens” (Präkel, 2012, p. 32). É imperativo, no processo de (des)robotização da prática fotográfica, questionar os/as educandos/as sobre qual mensagem desejam transmitir por meio dos recursos da câmera.

Diante disso, foi pontuado aos/as professores/as a importância de orientar os/as alunos/as sobre a necessidade de abaixar a câmera e, antes de tudo, observar. Ademais, foram apresentadas algumas intervenções que os/as docentes poderiam realizar durante as atividades. A primeira delas foi encorajar os/as educandos/as a se mover, “considerando todos os pontos de vista – próximo/afastado, alto/baixo” (Präkel, 2012, p. 32). A segunda foi instigar questionamentos como os destacados a seguir: “Que elementos devem ser ressaltados, minimizados ou escondidos” na composição para enfatizar a mensagem? (Präkel, 2012, p. 32). É crucial que os/as estudantes compreendam que é pertinente realizar o registro somente após essas reflexões, uma vez que é o conteúdo que guiará as escolhas estéticas, não os parâmetros estéticos que definirão a forma de captar o assunto.

Santaella (2012, p. 75), de forma semelhante, concebe a ação fotográfica como uma “coreografia própria”, que orienta seu agente a vivenciar um ritmo peculiar de dança, envolvendo “paradas, hesitações, movimentos de escolha e tomadas de decisão”. Nessa dinâmica de produção, a autora sugere reflexões composicionais que também compartilhamos como uma possibilidade para os/as educadores/as: O que perpetuar para além da trajetória contínua do tempo? Para qual direção dirigir o olhar e apontar a câmera? Qual é o meu lugar e perspectiva de observação em relação ao tema a ser focalizado? Qual é o espaço que existe entre mim e o contexto de captação? O que excluir e incluir na cena final a ser composta? (Santaella, 2012). Essas questões conduzem à compreensão de que a fotografia sempre trata de alguém ou de algo, e nossa atitude diante dela resulta em significados que esse alguém ou algo irá adquirir (Präkel, 2012).

Portanto promover atividades que abordem a discussão sobre o olhar no ambiente escolar pode ajudar os/as estudantes a entenderem que a visão constitui nosso principal meio de intervenção na sociedade, na forma como a cultura se organiza e na própria significação da realidade (Costa, 2013, p. 42). Além disso, estudar o olhar significa compreender e analisar o quadro conceitual que se projeta a partir da perspectiva única de um/a observador/a, que não apenas vê, mas escolhe uma forma específica de perceber determinado contexto. Afinal, quem observa sempre faz escolhas.

Em vista disso, os/as professores/as integrantes desta pesquisa foram convidados a um exercício para implementar, no âmbito escolar, uma conexão entre mídia e direitos humanos, a partir do estudo da fotografia. Alinhada aos princípios da formação cidadã, a proposta recebeu o nome de *Fotografando os direitos humanos*.

Estruturada em fases, a dinâmica teve início com os/as professores/as promovendo, por meio da visita à exposição fotográfica virtual *Criança na mídia: Tempos de discriminação e direitos humanos*,⁴ um momento de sensibilização com suas turmas sobre a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH) (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948/2024). A versão *on-line* dessa exposição foi concebida para ir além da simples divulgação das fotografias. Nesse formato alternativo, a busca foi por associar as imagens a materiais de apoio que contribuem para a reflexão sobre a urgência de compreender crianças e jovens como sujeitos de direitos. Para tanto, as fotografias que integram essa exposição foram articuladas a notícias e estatísticas que evidenciam o quanto esse público, mesmo diante de tantos avanços, continua sendo negligenciado e invisibilizado em suas muitas formas de existir.

Importante destacar que a produção dessa exposição foi operacionalizada, em 2017, pelo grupo de pesquisa *Criança na Mídia: Núcleo de Estudos em Comunicação, Educação e Cultura*, como parte das atividades alusivas aos 70 anos da DUDH. Além disso, os/as estudantes das escolas públicas e privadas do município onde ocorreu o estudo participaram ativamente desse processo, contribuindo para a construção da exposição com suas próprias imagens, que foram vinculadas às representações de cada um dos artigos da DUDH, tornando a experiência ainda mais significativa e contextualizada com suas realidades (Brum et al., 2021).

Após a realização dessa primeira etapa, o passo seguinte, diante das questões que surgiram via reflexões com os/as estudantes a partir da exposição, consistiu em uma atividade de observação voltada a fotografar os direitos humanos na escola, em que os/as alunos/as deveriam escolher um dos artigos da DUDH – visualizados na exposição – para desenvolver suas representações. Cabe ressaltar, nesse contexto, a importância de proporcionar um espaço para que os/as educandos/as pudessem reinterpretar esses direitos por meio de composições e enquadramentos que refletissem suas realidades. Para facilitar esse processo, os/as docentes/as receberam sugestões de algumas perguntas orientadoras a serem feitas à classe: De que maneira esses direitos, apresentados na exposição, permeiam a minha comunidade, minha escola, minha vida? Como podemos visualizar esses direitos para além dos artigos que os definem e dão forma? Iniciativas como essa legitimam a prática educativa como um processo fundamentado na experiência, promovendo a construção do conhecimento a partir de temas e desafios concretos do cotidiano (Dewey, 1979).

Além do mais, com o objetivo de instigar nos/as alunos/as um envolvimento consciente e ativo na construção do texto visual proposto na atividade, visando a superar a superficialidade no manuseio do equipamento, foi elaborado um questionário prévio à escrita fotográfica (Figura 2).

4 Veja mais sobre a exposição em <https://criancanamidia.com.br/exposicao-dudh/>

Figura 2

Instrumento para refletir sobre o ato fotográfico



QUESTIONÁRIO DE PRÉ-ESCRITA FOTGRÁFICA

Dados de identificação e organização dos registros	
Nome do/a fotógrafo/a	(Quem é o/a autor/a da imagem?)
Data da produção	(Quando será realizada a captação fotográfica?) *Esta pode ser uma resposta definida pelo/a professor/a
Local da produção	(Onde as fotografias serão produzidas?) *Esta pode ser uma resposta definida pelo/a professor/a
Contexto da atividade	(Qual a relação com a disciplina e/ou a matéria estudada?) *Esta pode ser uma resposta definida pelo/a professor/a
Questões para reflexão	
O que você sabe sobre o conteúdo/assunto a ser observado e fotografado?	(Procure informar-se sobre aquilo que será o objetivo de sua ação fotográfica. Se existem dúvidas e curiosidades, inicie um processo de investigação e coleta de dados.) *Este assunto e/ou temática podem ser definidos pelo/a professor/a
O que mais te chama atenção e te provoca interesse dentro do contexto geral de observação?	(Dentre as múltiplas possibilidades de ver e entender o contexto geral de observação, que aspecto mais te intriga e te desperta uma forma diferenciada de olhar?)
Qual a mensagem, as sensações e os sentimentos que você buscará transmitir com sua fotografia?	(Que informação você quer comunicar, deste contexto específico de captação, por meio de sua criação visual? O que você quer que as pessoas entendam e sintam a partir de sua imagem?)
Que elementos compositivos da redação fotográfica você utilizará para construir seu conceito visual?	(Para atingir os objetivos descritos anteriormente, quais escolhas compositivas você fará? Retome, se necessário, a explicação dos elementos conceituais da redação fotográfica para delinear os aspectos significativos de sua imagem)
Referência visual	
Esboce um desenho que reflita o propósito, a intenção final de sua fotografia:	(Após refletir sobre a construção de sua imagem, a partir das perguntas anteriores, elabore um desenho que ilustre e revele o seu ponto de vista)

Fonte: Elaboração dos autores.

Para uma melhor compreensão desse instrumento, foi preciso que os/as professores/as revisassem conceitos relacionados à linguagem fotográfica antes de os/as estudantes o preencherem. Esse momento se revelou oportuno para os/as docentes debaterem, com a classe, questões relacionadas às escolhas do olhar durante a captura do instante, enfatizando a importância de estar atento à mensagem que se deseja comunicar por meio da expressão visual.

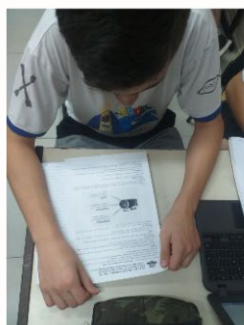
Os/as docentes registraram o desenvolvimento dos trabalhos com suas turmas e compartilharam suas experiências nos encontros formativos. Esse momento proporcionou uma troca valiosa de perspectivas e *insights* entre os/as educadores/as, o que enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem, além de mostrar a pluralidade de olhares para os direitos humanos no ambiente educativo.

Fotografando os direitos humanos na escola

A realização da dinâmica no território escolar possibilitou mostrar aos/às educandos/as, no contexto de uma educação midiática guiada *para* e *pelos* princípios da formação cidadã, como eles podem utilizar esses meios e mecanismos comunicacionais para expressar seus olhares cidadãos, seja denunciando as mazelas econômicas, políticas, culturais e sociais do mundo, seja enaltecendo discursos que inspirem, esperancem e promovam a construção de uma vida melhor e mais feliz. Por conseguinte, foi nesse sentido que se sucedeu a atividade nomeada *Fotografando os direitos humanos* (Figura 3).

Figura 3

Estudando os conceitos da escrita visual e preenchendo o “Questionário de pré-escrita fotográfica”



Em um primeiro momento, os estudantes receberam uma folha com o conteúdo relacionado aos ângulos e enquadramentos da fotografia. Conversamos sobre as intenções das fotografias e a utilização destes meios para a composição fotográfica.



Neste momento entreguei o questionário pré-escrita fotográfica para o preenchimento e expliquei sobre a proposta de pensarem na foto antes de manusearem a tecnologia.

Fonte: Registros dos/as professores/as participantes desta investigação.

A Professora 3, que conduziu a atividade, relatou que a primeira ação foi levar a turma para o pátio da escola (Figura 4) e propor que observassem seu entorno: “*Questionei os alunos sobre o que é possível relacionar com os direitos humanos, neste ato de olhar mais atentamente para a escola. Somente após essa observação, eles preencheram os questionários*” (Professora 3).

Figura 4

Observando os direitos humanos na escola



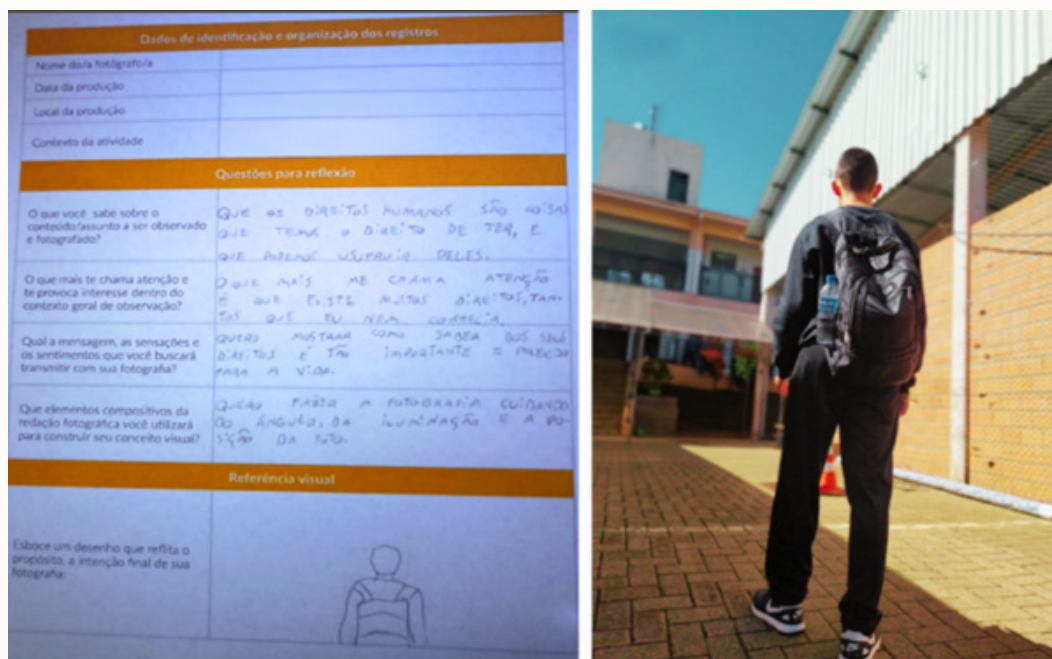
Fonte: Registros dos/as professores/as participantes desta investigação.

A exposição das fotografias produzidas pelos/as educandos/as, de acordo com os relatos dos/as docentes, mostrou a câmera sendo operada como um instrumento que desvela desigualdades e serve como um mecanismo propício para evidenciar e enaltecer manifestações relacionadas aos direitos humanos. Foram diversas imagens que abordavam tópicos capazes de dialogar com diferentes realidades escolares, ressaltando o quanto a dignidade da vida é um assunto que conecta tudo e todos/as. Nesse sentido, considerando a impossibilidade de expor e discutir, aqui, todas as criações, foram selecionadas três fotos que se destacaram nas discussões e que realçam as diversas perspectivas adotadas pelos/as estudantes nas formas de perceber e captar os direitos humanos no território escolar.

Assim, a primeira imagem aqui apresentada (Figura 5) encapsula um conceito essencial para introduzir algumas das temáticas exploradas nos textos visuais dos estudantes. O registro,

feito por um dos alunos da Professora 2, comunica uma mensagem significativa, conforme revela o “Questionário de pré-escrita fotográfica”: o direito à educação. Na exposição, a Professora 2 teceu o seguinte comentário: “Achei muito legal a proposta deste aluno. Ele pediu para outro colega bater a foto dele, ele caminhando para a escola Isso foi bem o que ele desenhou como esboço [no questionário]”.

Figura 5
Direito à educação



Fonte: Registros dos/as professores/as participantes desta investigação.

De fato, a mochila assume o papel central nessa representação, uma vez que simboliza um objeto que está culturalmente associado ao contexto educacional. A criança, nesse sentido, ao ser fotografada junto com a mochila, remete ao universo escolar como significado primário da imagem. No entanto essa associação não seria tão inequívoca se a fotografia apresentasse uma pessoa adulta com a mochila. Nesse caso, a ligação com a escola não seria estabelecida com a mesma convicção em nosso imaginário: a pessoa pode estar a caminho dos estudos, mas também pode estar se dirigindo ao trabalho. Assim, a mochila, embora mantenha sua relevância como elemento simbólico para representar o direito à educação, não carrega a mesma carga interpretativa quando associada a um público mais amplo, como o de adultos.

Com essa reflexão, a partir de uma leitura prévia de alguns significantes que constituem a referida fotografia, buscamos problematizar, durante a discussão sobre essa imagem com os/as professores/as, o direito à educação, o qual, em um consenso coletivo, muitas vezes, parece ser encarado como um princípio plenamente garantido quando se trata da criança. Apesar de as crianças, ao longo da história, terem conquistado protagonismo nos processos cívicos e democráticos, especialmente como indivíduos de direitos que precisam, por lei, frequentar a escola, tempos de profundas desigualdades persistem. Nesse cenário, embora muitas crianças transitem carregando mochilas, a escola nem sempre se configura como o destino garantido para todas elas.

O Brasil registra a preocupante marca de 8,8 milhões de crianças e jovens impactados por desafios relacionados à garantia do direito à educação (Fundo das Nações Unidas para a Infância

[Unicef], 2018). A educação, portanto, emerge como um dos direitos mais violados no Brasil, ocupando a segunda posição nesse lastimável *ranking*, perdendo apenas para as carências ligadas ao saneamento básico (Unicef, 2018). Para muitas crianças, a mochila não é utilizada para transportar cadernos e livros, mas o crachá, a marmita e o uniforme, a fim de encarar um dia longo e exaustivo de trabalho. O trabalho infantil é, ainda, uma realidade concreta: aproximadamente, 2,5 milhões de crianças realizam alguma atividade econômica no Brasil, com impacto de 10,1% em meninas e 2,5% em meninos, discrepância justificada, principalmente, pelas obrigações associadas às tarefas do lar (Unicef, 2018).

A Professora 5, nessa ambiência, ressaltou que, em sua turma, diversos/as alunos/as abordaram o tema do direito à educação nas fotografias, evidenciando exatamente essa perspectiva.

Tive um grupo de alunas que fizeram fotos da quadra, no momento de atividade com o pessoal da educação infantil. Fotografaram os alunos em um momento em que estavam tanto aprendendo como brincando, em uma dinâmica mais lúdica. Quando conversamos sobre as fotografias produzidas, elas falaram que registraram essa situação para expressar o direito de serem livres, de ir para a escola, se divertir . . . muitas vezes acabam proibidas para trabalhar cedo. (Professora 5).

No cenário atual, permeado de vulnerabilidades, é ainda mais crucial destacar a importância de abordar as questões relativas ao direito de crianças e jovens frequentarem a escola. Contudo, para além das adversidades relacionadas ao trabalho infantil, é fundamental direcionar nossa atenção para outras complexidades que igualmente englobam os desafios para a efetiva aplicabilidade desse direito. Uma delas é o acesso à educação por parte das pessoas com deficiência, uma problemática que também foi notória nas produções visuais dos/as estudantes, conforme relato de todos os/as docentes que integram esta pesquisa. As perspectivas adotadas pelos/as educandos/as para estabelecer esse enfoque foram projetadas nas dimensões da acessibilidade no cotidiano das escolas (Figura 6).

Figura 6
Acessibilidade na escola



Fonte: Registros dos/as professores/as participantes desta investigação.

Na Figura 6, há o “Questionário de pré-escrita fotográfica” e o resultado visual proveniente do educando da Professora 5. O estudante responsável por essa imagem buscou transmitir de que forma se concretiza a acessibilidade em sua escola, que tem estudantes com deficiência física. Nesse sentido, a produção expõe “a questão do acesso à escola, especialmente para os alunos que não conseguem subir pela escada” (Professora 5). Indagar a acessibilidade na perspectiva dos direitos humanos é cada vez mais essencial, afinal, como ponderam Carvalho et al. (2016, p. 61), a escola, por vezes assentada na suposição errônea de que todos são iguais, em muitos casos continua a impor ao estudante com deficiência “um esforço para se adequar às normas e tempos escolares”.

Como já ressaltado na primeira fotografia, a educação é um direito humano fundamental. Logo, é incumbência do Estado fornecer os recursos e profissionais necessários para garantir que esse direito seja uma realidade concreta na vida de todos. Conforme dados de *Pessoas com deficiência 2022 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)*, divulgados por Lenzi et al. (2023), a estimativa é de que o Brasil tenha 18,6 milhões de pessoas portadoras de alguma deficiência específica. Entretanto apenas 25,6% desse contingente concluiu o ensino médio, em comparação com uma taxa mais elevada de conclusão (57,3%) para aqueles sem deficiência (Gomes, 2023). Outro dado alarmante, segundo Lenzi et al. (2023), é a prevalência de analfabetismo entre as pessoas com deficiência (19,5%), contrastando significativamente com a taxa mais baixa (4,1%) observada entre as pessoas sem deficiência (Gomes, 2023).

Não obstante, Carvalho et al. (2016, p. 61) salientam que a acessibilidade na escola deve abranger inúmeros elementos. Esses incluem os aspectos comunicacionais, que devem considerar o direito de expressão e interação das pessoas com deficiência, para que não haja nenhuma interferência em suas socializações; os metodológicos, que se referem às adaptações necessárias nas técnicas de ensino-aprendizagem e nos métodos de avaliação, tendo em vista as singularidades das pessoas com deficiência no que se refere a esses processos; os instrumentais, que dizem respeito ao uso de tecnologias e outros materiais e ferramentas de ensino, atentando para as limitações físicas, sensoriais e psicológicas das pessoas com deficiência. Ademais, há os elementos programáticos, vinculados às políticas públicas e leis educacionais, que devem contemplar a participação ativa das pessoas com deficiência na escola; e os atitudinais, envolvendo programas e práticas de sensibilização focados na diversidade e convívio com as diferenças (Carvalho et al., 2016).

Por conseguinte, alguns desses aspectos também foram evidenciados na produção fotográfica dos/as estudantes, indicando o comprometimento das instituições integradas a esta pesquisa em assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível. Nesse sentido, a atenção, aqui, volta-se para a Figura 7. De acordo com o planejamento prévio da fotografia, o educando teve como propósito e inspiração o artigo 1 da DUDH, que afirma que todas as pessoas nascem livres e iguais e devem ser tratadas da mesma maneira (ONU, 1948/2024). Embora o aluno reconheça, em sua análise, que tal direito não é universalmente garantido, buscou evidenciar, por meio de uma cena cotidiana capturada, esta contraposição: em sua escola, esse princípio vem sendo vivenciado de maneira autêntica. Como exemplo, ele retrata um recreio no qual um colega com deficiência física compartilha momentos felizes com seus/suas amigos/as.

Figura 7

A acessibilidade sob outros ângulos



Fonte: Registros dos/as professores/as participantes desta investigação.

É possível identificar a acessibilidade ocorrendo em suas dimensões comunicacional e atitudinal. Na imagem, o estudante com deficiência não está segregado da turma e compartilha o recreio com colegas. Esse cenário, consequentemente, provoca uma reflexão relevante, como indicado por Bauman (1999), sobre as tensões existentes entre ser tolerante ou ser solidário. Conforme argumenta o autor, o convívio efetivo com as diferenças deve ser pautado pela responsabilidade para com o outro, e não pela “neutralidade indiferente ou mesmo aceitação cognitiva da similaridade de condição (e certamente não através da desdenhosa versão da tolerância: ‘Fica-lhe bem ser como é. Que o seja. Só que eu jamais seria assim’)” (Bauman, 1999, p. 249).

Na mesma linha de raciocínio, Guerreiro (2021, p. 12) argumenta que “a tolerância seria mantenedora das hierarquias”, transformando a diversidade não em uma vivência sólida e legítima, mas simplesmente em mais um elemento a ser cooptado “pelo capital no sentido de atender a demandas de mercado e de consumo”. Carbonari (2007), por sua vez, explica que a tolerância se tornou sinônimo de indiferença, refletindo um tempo que não reserva espaço para o outro; é um período desprovido de temporalidade para o diferente, saturado do mesmo. Nessa acepção, é possível entender que artigo 1 da DUDH (ONU, 1948/2024) só alcançará respaldo e concretude quando, de fato, as relações sociais transcenderem a mera tolerância e passarem a adotar a solidariedade (Bauman, 1999).

Nesse sentido, o reconhecimento do direito do outro à sua singularidade representa a única forma pela qual meu próprio direito, em relação às minhas diferenças, pode se manifestar. As ideias de “ser responsável pelo Outro” e “ser responsável por si mesmo” coexistem e se entrelaçam, resultando na solidariedade (Bauman, 1999, p. 249). É possível, assim, estabelecer uma conexão entre essa concepção de solidariedade (Bauman, 1999) e a compreensão da esperança apresentada por Freire (1992, p. 15), para quem ela não se reduz a uma atitude passiva de espera, mas se vincula à

ação transformadora: “Não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”. Na esfera educacional, uma solidariedade fundamentada nessa esperança ativa pode constituir um caminho para a construção de um olhar que não apenas perceba o outro, mas que o acolha em sua plenitude e defenda seu direito à existência.

Por conseguinte, essa solidariedade referida por Bauman (1999), que se reprofunda no esperar de Freire (1992), é evidenciada nas criações visuais dos/as estudantes, que escolheram capturar o direito à acessibilidade não por um benefício pessoal, mas por reconhecerem o direito legítimo de seus/suas colegas com deficiência de participarem plenamente da experiência escolar. Isso mostra a potência da fotografia no cultivo de um olhar mais atento e empático para o outro e em reconhecê-lo como igual em direitos. Do mesmo modo, conduz a um olhar mais comprometido para si mesmo. Para Souza e Lopes (2002), a fotografia é linguagem do olhar. Ao trazê-la para o contexto escolar, ela oportuniza ativar esse leque de percepções. As autoras explicam o seguinte:

A construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, dessa forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações socioculturais. Essa dimensão de alteridade vivida pelo sujeito no âmbito das interações sociais serve como um espelho daquilo que em mim se esconde, e que só se revela a mim na relação com o outro. (Souza & Lopes, 2002, p. 66).

Esse processo de perceber a si mediante o reconhecimento do outro por meio da fotografia mostrou-se oportuno para o desenvolvimento de uma consciência crítica (Souza & Lopes, 2002). Ao se lançarem no desafio de capturar visualmente a materialização dos direitos humanos no ambiente escolar, os/as estudantes se depararam com as diversas realidades de vida que coexistem no território que compartilham. Esse confronto, por sua vez, é propício para instigar a reflexão sobre valores, preconceitos e atitudes individuais, gerando uma compreensão mais profunda de como as ações de cada um/a impactam não apenas seu próprio bem-estar, mas também o de outros.

Nesse ínterim, na sequência, consta outra fotografia que alude aos diversos enfoques provenientes da proposta de conferir significado aos direitos humanos no território escolar. Tal registro ilustra uma perspectiva única na compreensão do direito à educação, evidenciando que, ao longo do tempo, a responsabilidade de garantir a educação ultrapassou a concepção tradicional da escola como mero local de instrução. Sendo assim, a imagem em questão (Figura 8) manifesta algo profundo, que toca em uma das grandes dores da humanidade, na qual a escola tem desempenhado um papel significativo na sua mitigação: a fome.

Figura 8

Direito à alimentação

QUESTIONÁRIO DE PRÉ-ESCRITA FOTOGRÁFICA

Dados de identificação e organização dos registros

Nome do/a fotógrafo/a _____

Data da produção _____

Local da produção _____

Contexto da atividade _____

Qual foi a sua reflexão?

O que você sabe sobre o conteúdo/assunto a ser observado e fotografado? *Alimento que todos precisam ter para sobreviver*

O que mais te chama atenção e te provoca interesse dentro do contexto geral de observação? *Como é doado*

Qual a mensagem, as sensações e os sentimentos que você buscará transmitir com sua fotografia? *solidariedade*

Que elementos compositivos da reflexão fotográfica você utilizará para construir seu conceito visual? *3 pessoas apertadas, roupas simples, um pouco de comida*

Referência visual

Esboce um desenho que reflita o propósito, a intenção final de sua fotografia.

Desenho de 3 pessoas sentadas à mesa com comida.

17

Fonte: Registros dos/as professores/as participantes desta investigação.

Produzida por um dos/as alunos/as da Professora 4, a fotografia expressa um olhar sobre o artigo 25 da DUDH (ONU, 1948/2024), focando, especialmente, o direito à alimentação, conforme evidenciado no questionário preenchido pelo estudante. Inicialmente, de acordo com o relato da Professora 4, o aluno propôs capturar alguém procurando alimento em uma lixeira, com a intenção de transmitir a mensagem de que “*nem todo mundo tem o que comer, mas que ninguém deveria passar fome*” (Professora 4). Entretanto, a docente orientou o educando a não encenar uma situação para comunicar essa ideia, incentivando-o a refletir sobre como esse conceito se materializa verdadeiramente no cotidiano escolar. Diante desse estímulo, o aluno, ao observar com mais atenção, encontrou uma nova perspectiva no refeitório da escola. Optou, então, por enquadrar uma parte da mesa em que os lanches dos/as alunos/as estavam dispostos.

A pobreza, uma das facetas marcantes da desigualdade, frequentemente gera problemas, como a falta de escolaridade e o trabalho infantil, questões que já foram elencadas na análise das fotografias expostas até aqui. No entanto, de maneira acentuada, a fome emerge como uma das principais consequências desse lamentável panorama. De acordo com Santos (2017, p. 80), “naturalizamos nosso olhar para a pobreza, especialmente a pobreza infantil”. Isso ocorre porque somos constantemente expostos a situações de vulnerabilidade, que, em muitos casos, já não provocam o impacto que deveriam. A fome, embora seja uma realidade concreta na vida de muitas crianças e jovens, parece, por vezes, ocupar espaço apenas nos enredos ficcionais. É inacreditável que, na atualidade, pessoas passem fome. Parte dessa negação tem suas fontes em um não olhar (Brum, 2006). Um olhar que perdeu a sensibilidade de perceber muitas das tormentas que amarguram nossa existência no mundo.

Bauman (2005) examina uma condição humana relegada a um *status* de resíduo. O autor identifica esse grupo como humanos refugiados, sujeitos marginalizados, rotulados como “excedentes” ou “redundantes”, ou seja, aqueles que não alcançaram a permissão para permanecer e *ser* em

uma sociedade regida por critérios e leis do mercado. Nessa perspectiva, o autor argumenta que, sob as dinâmicas de um capitalismo desenfreado, a própria humanidade é transformada em mercadoria descartável. A lata de lixo, nessa ordem, “passa a ser o último destino dos excluídos, . . . futuro natural daqueles que não mais se ajustam” (Bauman, 2005, p. 164). No cerne dessa reflexão, Bauman (2005) chama a atenção para os processos de desumanização decorrentes desse paradigma, no qual a vida humana é avaliada com base em critérios econômicos, culminando na exclusão daqueles que não se alinham às exigências do sistema.

A escola, como instituição social, integra-se a esse sistema. Nesse sentido, torna-se um campo de disputa em relação aos seus propósitos e princípios. Recentemente, a situação política brasileira gerou um notório desmonte de direitos e conquistas coletivas, especialmente nas áreas sociais e, sobretudo, no âmbito educacional (Lapa et al., 2019). A implementação, por exemplo, de uma cartilha neoliberal tem impactado negativamente na

. . . desqualificação da escola pública e no enfraquecimento do papel do professor, o que cria uma série de dificuldades para a promoção da educação como direito de todos e em toda a sua plenitude de formação humana, tal qual reza a Constituição Federal. (Lapa et al., 2019, p. 7).

Quando a escola fundamenta sua missão e sua prática na solidariedade proposta por Bauman (1999) e na ideia do “esperançar” de Freire (1992), ela se configura como um espaço de luta e ressignificação de toda uma lógica social e cultural que, fora desses ambientes, tende a invisibilizar as diferenças e mascarar as desigualdades. Em escolas genuinamente comprometidas com uma solidariedade esperançada, as existências não são encaradas como simples resíduos ou lixos, mas como oportunidades. Essas instituições tornam-se lugares onde ocorre a desconstrução de paradigmas que perpetuam a marginalização e o sofrimento, transformando-se em ambientes propícios para a valorização das singularidades, a promoção da inclusão e a construção de uma narrativa que reconhece cada indivíduo como detentor de potencialidades a serem desenvolvidas e encorajadas.

Diante do exposto, torna-se evidente que a escola não apenas assegura o direito ao conhecimento, mas também se configura como um espaço crucial para garantir o direito à vida. Nesse contexto, a alimentação passou a ser uma oferta cotidiana nas instituições educacionais. Segundo dados do relatório *The State of Food Security and Nutrition in the World 2023* (Food and Agriculture Organization of the United Nations [FAO] et al., 2023), no triênio 2020-2022, aproximadamente 70,3 milhões de brasileiros vivenciaram uma situação de insegurança alimentar moderada ou grave. Desse contingente, 21,1 milhões encontravam-se em condição de insegurança alimentar grave. Esse cenário é particularmente preocupante, considerando que o Brasil havia saído do Mapa da Fome, diagnóstico organizado pela ONU (“Mapa da Fome da ONU: Insegurança alimentar severa cai 85% no Brasil em 2023”, 2024).

É fundamental ressaltar que a oferta de alimentação nas escolas não constitui uma escolha arbitrária por parte das instituições educacionais, e sim um direito dos/as estudantes inseridos/as nas redes públicas de ensino do país, conforme reconhecido pela Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), desempenha, há mais de seis décadas, um papel fundamental na garantia do direito à alimentação escolar, mediante a transferência suplementar de recursos financeiros federais aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios para a oferta de alimentação adequada e saudável aos estudantes da educação básica pública (Fundo Nacional de Desenvolvimento

da Educação [FNDE], 2022). De acordo com Santos et al. (2007), o PNAE está baseado e justificado na urgência de garantir aos/às estudantes um acesso contínuo a uma alimentação de qualidade, visando a aprimorar seu desempenho acadêmico e reduzir a taxa de evasão.

Nesse cenário, no qual as escolas se tornam verdadeiros abrigos humanitários, suprimindo também necessidades básicas, é crucial compreender a profundidade dos direitos fundamentais que são abraçados por essas instituições. O direito à educação, simbolizado pela imagem do estudante adentrando a escola com sua mochila, não é apenas um conceito abstrato, mas um pilar social fundamental que se entrelaça com a essência da escola como um espaço de oportunidades. Acessibilidade, evidenciada pela presença de rampas e pela integração efetiva de pessoas com deficiência, é um reflexo da busca pela igualdade e inclusão, integrando-se organicamente ao propósito democrático do ambiente escolar. Além disso, o direito à alimentação, representado pelo destaque do refeitório, ressalta a importância de condições adequadas para a nutrição de crianças e jovens, reforçando o papel vital da escola na garantia de necessidades básicas. A escola, portanto, como um espaço de esperança, é uma instituição que vai além do ensino, desempenhando um papel essencial na promoção de valores humanitários e na salvaguarda de direitos básicos.

Esses elementos, identificados e expressos pelo olhar dos/as estudantes, expõem a potência de uma educação midiática alicerçada no estudo da fotografia e dos direitos humanos no território escolar. Essa prática educativa apresenta uma perspectiva que não apenas fortalece a compreensão dos direitos, mas também realça a importância de incorporar ações que promovam o olhar crítico, a consciência social e cultural e a valorização da diversidade, tanto dentro quanto fora da escola.

Considerações finais

Ao longo desta pesquisa, buscamos compreender como a fotografia, articulada à educação midiática e à educação em direitos humanos, pode abrir caminhos para uma formação mais sensível, crítica e comprometida com a realidade vivida no espaço escolar. Como dito anteriormente, a intenção não foi realizar oficinas paralelas ou desvinculadas do conteúdo regular, mas instigar os/as professores/as a integrar a temática – envolvendo fotografia e direitos humanos – aos conteúdos e processos já previstos no currículo. Apesar disso, tornou-se evidente que abordar tais questões na escola implica, necessariamente, assumir uma perspectiva capaz de atravessar diferentes áreas do conhecimento e dialogar com múltiplas realidades sociais. Nesse percurso, os/as docentes ultrapassaram os limites de suas disciplinas, construindo práticas que aproximaram mídia, cidadania, experiência e cotidiano.

As atividades desenvolvidas mostraram que fotografar, no contexto educativo, vai muito além de aprender técnicas ou produzir imagens visualmente elaboradas. Trata-se, sobretudo, de aprender a olhar. Um olhar que desacelera, observa, questiona e se deixa afetar pelas histórias, desigualdades e formas de existência presentes no território escolar. É nessa direção que Tiburi (2004) compreende o olhar como um processo dinâmico, no qual ver e olhar se entrelaçam.

O olhar mostra que não é fácil ver e que é preciso ver, ainda que pareça impossível, pois no olhar o objeto visto aparece em seus estilhaços de ser e só com muito custo é que se recupera para ele a síntese que nos possibilita reconstruir o objeto. É como se depois de ver fosse necessário olhar, para então, novamente ver. Há, assim, uma dinâmica, um movimento – podemos dizer –, um ritmo em um processo de olhar-ver. Ver e olhar se complementam, são dois movimentos do mesmo gesto que envolve sensibilidade e atenção. (Tiburi, 2004, p. 8).

Embora todos/as os/as professores/as tenham partido de uma proposta comum, as experiências assumiram contornos singulares em cada contexto escolar, refletindo as características culturais, sociais e políticas de cada comunidade. Essa diversidade evidenciou que a educação em direitos humanos não pode ser pensada de forma homogênea ou descolada das experiências concretas dos sujeitos. Ao convidar os/as estudantes a observar, interpretar e representar fotograficamente temas como acessibilidade, alimentação, convivência e direito à educação, as atividades revelaram que os direitos humanos deixam de ser conceitos abstratos para se tornarem experiências vividas e percebidas no cotidiano. Nesse sentido, entendemos que uma das principais contribuições deste trabalho para o campo educacional está na formulação da noção de “educação do olhar” como categoria-síntese das articulações entre fotografia, mídia e direitos humanos. Em diálogo com Freire (1992, 1987), Bittar (2007), Costa (2013) e Souza e Lopes (2002), compreendemos que educar o olhar não significa apenas ensinar a produzir e interpretar imagens, mas formar sujeitos capazes de perceber criticamente as relações sociais, os discursos e as desigualdades que atravessam o mundo contemporâneo. A “educação do olhar”, portanto, envolve uma dimensão ética, política e sensível, na medida em que desperta um olhar que reconhece tanto a si quanto o outro como sujeitos de direitos. Assim a educação midiática não se restringe ao domínio técnico das linguagens visuais, mas implica construir uma consciência crítica sobre os modos como vemos, produzimos e compartilhamos imagens em uma sociedade profundamente midiaticizada.

Os achados empíricos também evidenciaram tensões estruturais importantes no cotidiano escolar. Alguns/as docentes relataram resistências por parte da direção e de colegas diante de propostas mais abertas, criativas e participativas, especialmente quando os/as estudantes circulavam pela escola fotografando, observando e produzindo sentidos sobre o espaço que habitam. Como destacou a Professora 2, havia a sensação de que muitos interpretavam essas atividades como “passeios”, sem valor educacional. A fala da Professora 5 também evidencia esse cenário ao relatar o desconforto causado por práticas que escapam ao modelo tradicional de ensino. Essas resistências revelam a permanência de concepções ainda marcadas por uma lógica bancária e administrativa da educação (Freire, 1987; Giroux, 1997), centrada no controle, na disciplina e na ideia de que aprender ocorre apenas em silêncio, dentro da sala de aula e por meio de práticas repetitivas. Nesse contexto, iniciativas relacionadas à produção audiovisual e às mídias podem tensionar modelos cristalizados de escolarização, justamente porque convidam os/as estudantes e professores/as a “*pensar um pouquinho fora da caixa*” (Professora 5). Mais do que situações pontuais, essas resistências expressam disputas mais amplas sobre os sentidos da escola, da docência e das formas legítimas de produzir conhecimento na contemporaneidade. Ao mesmo tempo, reforçam a importância de práticas pedagógicas que articulem experiência, criatividade, sensibilidade e reflexão crítica, utilizando as linguagens midiáticas como ferramentas para o fortalecimento de uma “consciência situada” (Bittar, 2007).

Como limitação, esta pesquisa envolveu um grupo reduzido de docentes de um único município e uma experiência formativa situada em um contexto específico, o que impede generalizações mais amplas. Além disso, não foi possível acompanhar, a longo prazo, os impactos dessas práticas nos percursos formativos dos/as estudantes e professores/as envolvidos/as. Ainda assim, acreditamos que os caminhos aqui construídos contribuem para ampliar o debate sobre as potencialidades pedagógicas da fotografia e das mídias na educação, abrindo possibilidades para futuras investigações que aprofundem as relações entre imagem, cidadania, prática docente e formação crítica no contexto escolar contemporâneo.

Para concluir, recorremos a Clarice Lispector (1996, p. 15), quando afirma:

. . . eu me pergunto: se eu olhar a escuridão com uma lente, verei mais que a escuridão? A lente não devassa a escuridão, apenas a revela ainda mais. E se eu olhar a claridade com uma lente, com um choque verei apenas a claridade maior.

Por meio dessas palavras, reiteramos que o trabalho com a fotografia na escola não tem a capacidade, por si só, de resolver todos os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais que atravessam o contexto contemporâneo. Tampouco é essa a proposta de uma educação midiática aliçada nos princípios da educação em direitos humanos no território escolar. Seu sentido não está em oferecer soluções prontas, aos moldes do mercado de consumo capitalista, como se uma única fórmula fosse capaz de responder às complexidades da vida social. O que defendemos, em suma, é que experiências como a apresentada neste artigo podem abrir frestas, deslocar percepções e ampliar os modos pelos quais estudantes e professores/as reconhecem as condições dignas e indignas da vida. Assim, mais do que ensinar a produzir imagens, a fotografia pode contribuir para libertar olhares, tornando visíveis questões que fortalecem ou enfraquecem a vida comunitária, a cidadania e o reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

Agradecimentos

O presente artigo é resultante da dissertação de mestrado intitulada *Alfabetização midiática-visual: A fotografia como possibilidade para compor outros olhares para os direitos humanos no território escolar*, de Alissom Roberto Brum (2024), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social, da Universidade Feevale, na linha de Linguagens e Tecnologias. A pesquisa contou com bolsa de estudos concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (Prosuc), cujo apoio foi fundamental para a realização da formação em nível de mestrado e para o desenvolvimento da investigação da qual este artigo deriva.

Referências

- Achutti, L. E. R. (2012). [Carta para Márcia Tiburi]. In M. Tiburi, & L. E. R. Achutti, *Diálogo|fotografia* (pp. 13-17). Senac São Paulo.
- Aumont, J. (2012). *A imagem* (16ª ed.). Papirus.
- Baccega, M. A. (2000). A construção do campo – Comunicação/educação: Alguns caminhos. *Revista USP*, (48), 18-31. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i48p18-31>
- Barbier, R. (2004). *A pesquisa-ação* (L. Didio, Trad.). Liber Livro.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência* (M. Penchel, Trad.). Zahar.
- Bauman, Z. (2005). *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi* (C. A. Medeiros, Trad.). Zahar.
- Bittar, E. C. B. (2007). Educação e metodologia para os direitos humanos: Cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In R. M. G. Silveira, A. A. Dias, L. de F. G. Ferreira, M. L. P. de A. M. Feitosa, & M. de N. T. Zenaide (Orgs.), *Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 313-334). Editora Universitária.
- Brum, A. R. (2024). *Alfabetização midiática-visual: A fotografia como possibilidade para compor outros olhares para os direitos humanos no território escolar* [Dissertação de mestrado, Universidade Feevale]. Pergamum – Universidade Feevale. <https://pergamum.feevale.br/acervo/287573>

- Brum, A. R. (2025). Aprendendo com as lentes da cidadania: A experiência da fotografia na escola. In *Anais do 34. Encontro Anual da Compós* (pp. 1-26). UFPR. <https://publicacoes.softaliza.com.br/compos2025/article/download/11437/7636/6673>
- Brum, A. R., Schmidt, S. P., & Santos, V. B. (2021). A fotografia como possibilidade para ampliar o debate sobre direitos humanos e educação. In *Anais do 44. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Intercom. <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2021/resumos/ij04/alissom-roberto-brum.pdf>
- Brum, E. (2006). *A vida que ninguém vê*. Arquipélago Editorial.
- Carbonari, P. C. (2007). Sujeito de direitos humanos: Questões abertas e em construção. In R. M. G. Silveira, A. A. Dias, L. de F. G. Ferreira, M. L. P. de A. M. Feitosa, & M. de N. T. Zenaide (Orgs.), *Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos* (pp. 169-186). Editora Universitária.
- Carvalho, M. A. A. S., Durand, V. da C. R., & Melo, P. D. de. (2016). A acessibilidade na escola como direito à educação: O que falam os estudos empíricos nacionais? *Revista Principia*, (29), 61-68. <https://doi.org/10.18265/1517-03062015v1n29p61-68>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Cordeiro, K. M., Souza, I. M. da S. de, & Costa, R. P. (2022). Mídia e educação em direitos humanos: Novos tempos, novos desafios. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(41). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6542>
- Costa, C. (2013). *Educação, imagem e mídias* (2ª ed.). Cortez.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação* (G. Rangel & A. Teixeira, Trans.; 4ª ed.). Companhia Editora Nacional.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO), International Fund for Agricultural Development (IFAD), United Nations Children's Fund (Unicef), World Food Programme (WFP), & World Health Organization (WHO). (2023). *The state of food security and nutrition in the world 2023. Urbanization, agrifood systems transformation and healthy diets across the rural-urban continuum*. FAO. <https://doi.org/10.4060/cc3017en>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz & Terra.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz & Terra.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). (2018). *Bem-estar e privações múltiplas na infância e na adolescência no Brasil*. Unicef. <https://www.unicef.org/brazil/media/2061/file/Bem-estar-e-privacoes-multiplas-na-infancia-e-na-adolescencia-no-Brasil.pdf>
- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). (2022, 30 junho). Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). FNDE. Recuperado em 28 de julho de 2026, de <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2023/desempenho-da-gestao/areas-finalisticas/alimentacao-escolar-2023>
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artmed.
- Gomes, I. (2023, 7 julho). Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda. *Agência de Notícias IBGE*. Recuperado em 28 de julho de 2026, de <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda>
- Gomes, S. R. (2005). Grupo focal: Uma alternativa em construção na pesquisa educacional. *Cadernos de Pós-Graduação*, 4, 39-45. <https://doi.org/10.5585/cpg.v4n0.1793>
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2016). *Alfabetização midiática e informacional: Diretrizes para a formulação de políticas e estratégias* (A. Grizzle & M. C. T. Calvo, Eds.). Unesco; Cetic.br. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>

- Guerreiro, A. S. (2021). Educação em direitos humanos: Possibilidades a partir do PNEDH e do cinema na escola. *Roteiro*, 46, Artigo e24819. <https://doi.org/10.18593/r.v46.24819>
- Lapa, A. B., Crescenzi-Lanna, L., & Silva, S. da S. (2019). Desafios da pesquisa ativista em educação. *Revista Teias*, 20(esp.), 7-21. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.43336>
- Lenzi, M. B., Oliveira, C. do C., Botelho, L., Santos, L. A. dos, & Alves, R. F. S. (2023). *Pessoas com deficiência 2022 – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)* [Apresentação]. IBGE. https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf
- Lispector, C. (1996). *A paixão segundo G.H.* (B. Nunes, Coord.; 2ª ed.). Unesco; ALLCA XX.
- Mapa da Fome da ONU: Insegurança alimentar severa cai 85% no Brasil em 2023. (2024, 24 julho). *Secretaria de Comunicação Social*. Recuperado em 28 de julho de 2026, de <https://static.poder360.com.br/2024/07/nota-secom-mapa-da-fome-jul-2024.pdf>
- Ministério da Educação (MEC). (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Organização das Nações Unidas (ONU). (2024). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU. (Obra originalmente publicada em 1948). https://brasil.un.org/sites/default/files/2025-03/ONU_DireitosHumanos_DUDH_UNICRio_20250310.pdf
- Parecer CNE/CP n. 8, de 6 de março de 2012*. (2012). Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Brasília, DF. https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/4.1-_dcn_-_dir.humanos_-_parecer_cne-cp_08-2012.pdf
- Pescarolo, J. K. (2013). Direitos humanos na escola: Entre reproduções e transformações. *Sociologias Plurais*, 1(1), 123-143. <https://doi.org/10.5380/sclplr.v1i1.64739>
- Präkel, D. (2012). *Fundamentos da fotografia criativa* (M. A. Brum Lemos, Trad.). Editorial Gustavo Gili.
- Santaella, L. (2012). *Leitura de imagens* (Como eu ensino). Melhoramentos.
- Santos, B. de S. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5ª ed.). Cortez.
- Santos, J. L. dos, Neto. (2020). O que é educação midiática? Um campo de interação entre cinema e educação. *REPI – Revista Educação, Pesquisa e Inclusão*, 1, 156-168. <https://doi.org/10.18227/2675-3294repi.v1i0.6528>
- Santos, L. M. P., Araújo, M. da P. N., Martins, M. C., Veloso, I. S., Assunção, M. P., & Santos, S. M. C. dos. (2007). Avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e combate à fome no período 1995-2002. 2 – Programa de Alimentação do Trabalhador. *Cadernos de Saúde Pública*, 23(8), 1931-1945. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007000800020>
- Santos, V. B. (2017). *Ela se juntou com um cara! Um estudo sobre casamento de crianças no Brasil, comunicação e direitos humanos* [Dissertação de mestrado, Universidade Feevale]. Plataforma Sucupira. https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5150997
- Sousa, L. S. de. (2019). *Favelação: Experiências de letramento midiático através da pesquisa-ação* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense]. Repositório Institucional UFF. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/15300>
- Souza, S. J. e, & Lopes, A. E. (2002). Fotografar e narrar: A produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*, (116), 61-80. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/582>
- Tiburi, M. A. (2004). Aprender a pensar é descobrir o olhar. *Jornal do Margs – Museu de Arte do Rio Grande do Sul*, (103), 8.

Nota sobre autoria

Alissom Roberto Brum – conceitualização; curadoria, análise e validação de dados; pesquisa; metodologia; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final.

Saraí Patrícia Schmidt – conceitualização; gestão do projeto; supervisão; validação de dados; redação: revisão e aprovação da versão final.

Disponibilidade de dados

Os dados oriundos da experiência com os/as professores/as participantes não estão integralmente disponíveis, a fim de preservar a confidencialidade e a privacidade dos envolvidos. Somente os excertos que compõem a análise apresentada neste artigo encontram-se acessíveis no próprio texto. Os demais materiais utilizados na pesquisa permanecem sob guarda e consulta exclusiva dos/as autores/as deste trabalho.

Editora responsável

 Thais Gava