

CINEMA E REALIDADE VIRTUAL NAS AULAS DE ARTE COMO MEIO PARA PROMOVER INTEGRAÇÃO SOCIAL E CULTURAL

Karine Joulie Martins

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Pesquisa, conceitualização, escrita – revisão e edição

Luciano Dantas Bugarin

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Pesquisa, conceitualização, escrita – revisão e edição

Adriana Mabel Fresquet

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Pesquisa, conceitualização, escrita – revisão e edição

RESUMO

Este artigo propõe um debate sobre a experiência estética, mediada pela tecnologia, em ações pedagógicas com cinema e realidade virtual nas aulas de arte em escolas públicas brasileiras. Parte-se da problemática em torno da colonialidade, configurando-a como um meio de dominação que perpetua desigualdades sociais e culturais em países periféricos, utilizando-se da visualidade como mecanismo para classificar, hierarquizar e estetizar povos e seus territórios. Museus e cinemas, podem contribuir na recomposição do “direito a olhar” por promoverem contato com expressões de contravisualidade. Porém, uma das consequências da desigualdade estrutural são as dificuldades de acesso a estes espaços devido a problemas de mobilidade urbana e infraestrutura. A educação tem um papel importante em minimizar esses efeitos, promovendo experiências estéticas com as tecnologias de apreciação e produção de imagens. A hipótese central deste texto sugere que práticas pedagógicas envolvendo o cinema e a realidade virtual, pautadas por ações de apreciação e produção de imagens, podem promover a alteridade e expandir percepções subjetivas ao democratizar e capilarizar o acesso à arte. Por meio de um estudo bibliográfico, explora-se implicações ético-estéticas da produção de imagens em ações pedagógicas. As discussões dos resultados indicam que essa experiência estética imersiva permite que os estudantes desenvolvam e qualifiquem seus pontos de vista em busca do seu “direito a olhar”, potencializando uma conexão crítica e inclusiva com a cultura. Conclui-se que tais dispositivos tecnológicos, com a mediação adequada, possibilitam aos estudantes a apropriação de sua cultura e a criação de imagens que refletem suas identidades, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e instaurando *habitus* que contribui para suspender hierarquias sociais e culturais.

PALAVRAS-CHAVE

cultura visual, direito a olhar, arte-educação, capitalismo digital

CINEMA AND VIRTUAL REALITY IN ART EDUCATION: TOOLS FOR SOCIAL AND CULTURAL INTEGRATION

ABSTRACT

This article discusses aesthetic experience mediated by technology in pedagogical practices involving cinema and virtual reality in art classes at Brazilian public schools. It departs from

the issue of coloniality, framing it as a form of domination that perpetuates social and cultural inequalities in peripheral countries, employing visibility as a mechanism to classify, hierarchise, and aestheticise peoples and their territories. Museums and cinemas can contribute to restoring the 'right to look' by promoting contact with expressions of counter-visibility. However, one of the consequences of structural inequality is the difficulty of accessing these spaces due to problems with urban mobility and infrastructure. Education plays a key role in mitigating these effects by promoting aesthetic experiences through image appreciation and production technologies. The central hypothesis of this article is that pedagogical practices involving cinema and virtual reality, guided by image appreciation and production, may foster otherness and expand subjective perceptions by democratising and extending access to art. Through a bibliographical study, the article explores the ethical-aesthetic implications of image-making in pedagogical contexts. The discussion suggests that immersive aesthetic experiences allow students to develop and refine their viewpoints in pursuit of their "right to look", thereby enhancing a critical and inclusive engagement with culture. It concludes that, when properly mediated, such technological tools enable students to appropriate their own culture and create images that reflect their identities, making the teaching-learning process more inclusive and establishing a *habitus* that contributes to suspending social and cultural hierarchies.

KEYWORDS

visual culture, right to look, art education, digital capitalism

1. INTRODUÇÃO

Colonialidade é um meio de dominação territorial, cultural e epistêmica que se funda sobre um mito de razão universal autoimpulsionada para justificar a exploração de outros territórios que concentravam recursos indisponíveis ou já escassos na Europa. Nas Américas, as raízes eurocêntricas foram instaladas no século XV a partir de um sistema cuja manutenção se sustenta por meio da classificação de povos de acordo com objetivos e territórios, o que gera padrões de poder que fundam assimetrias étnico-raciais perpetuadas até hoje (Dussel, 2008; Mignolo, 2005; Quijano, 1992; Walsh et al., 2018).

Em contraponto, a decolonialidade¹, perspectiva fundada pelo grupo de pesquisa latino-americano Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade nos anos 1990, apresenta-se como uma práxis política que visa dar visibilidade a essas estruturas de manutenção colonial. Trata-se de um "projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento" (Walsh et al., 2018, p. 3).

A decolonialidade diz respeito também a projetos pedagógicos no sentido de descentralizar conteúdos, conhecimentos e métodos para valorizar processos e saberes de quem aprende, entendendo tal sujeito como um coautor do conhecimento, reconhecendo o próprio processo de ensino-aprendizagem como chave para a emancipação e a

¹ A crítica ao colonialismo está presente no meio acadêmico desde o século XIX, sendo utilizado o termo "descolonização" para denominar processos político-geográficos de transição de poder do império para os territórios colonizados na América, Ásia e África. Com o fim desses impérios coloniais, nos anos 1980 e 1990, os estudos coloniais passam a tratar a descolonização das dimensões social e cultural de cada Estado-nação (Trajano Filho, 2024). A supressão da letra "s" é uma opção epistemológica do grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, demarcando a compreensão do colonialismo como um fenômeno ainda em curso (Walsh, 2009).

justiça social. Com isso, a perspectiva decolonial também traz visibilidade aos saberes de povos que ficaram subordinados à lógica da colonialidade.

A visualidade, tal como descrita por Mirzoeff (2016), é uma ferramenta da colonialidade que atua na geração de padrões de poder e pelo controle do imaginário. O autor faz uma genealogia do conceito, apontando sua origem nos sistemas de vigilância sobre as pessoas escravizadas em territórios de exploração colonial². O vigilante ou visualizador, aquele que visualiza o todo, tem sua autoridade legitimada histórica e socialmente para classificar, hierarquizar e estetizar o outro, produzindo visualidades que se tornam intrínsecas à própria história, como nos papéis de conquistador e conquistado, vinculados a um discurso de supremacia intelectual. Este processo moldou e segue moldando relações intersubjetivas globais e, conseqüentemente, relações sociais, econômicas e culturais por métodos que se atualizam periodicamente.

No contexto contemporâneo de imersão nas tecnologias digitais, autores como Silveira (2021) percebem no domínio das plataformas e na exploração de dados uma nova face da colonialidade, acentuando desigualdades estruturais. A visualidade se atualiza na ubiquidade das telas. Este quadro exige da educação uma postura crítica para garantir ambientes de aprendizagem seguros e equitativos, uma vez que desde muito pequenas as crianças têm contato com dispositivos como celulares e tablets. Conforme dados publicados pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2025), 44% das crianças na faixa etária de 0 a 2 anos já utilizam a internet, de 3 a 5 anos a taxa é de 71% e de 6 a 8 anos, 82%.

Recentemente, o Brasil reuniu na Política Nacional de Educação Digital diretrizes e metas para a educação digital, convocando-nos a refletir sobre a importância da articulação entre a pesquisa e a ação política (Fresquet, 2025). A escola é um espaço de socialização em que crianças e jovens, independentemente da origem social, têm tempo para se dedicarem a conhecer o mundo — portanto, um lugar privilegiado para uma educação digital com viés democrático e territorialmente localizado. As experiências que discutiremos nos mostram algumas possibilidades.

Diante disso, a hipótese central deste texto sugere que práticas pedagógicas envolvendo o cinema e a realidade virtual, pautadas por ações de apreciação e produção de imagens, podem promover a alteridade e expandir percepções subjetivas ao democratizar e capilarizar o acesso à arte. A ampliação de repertórios pela experiência estética seria capaz de promover o questionamento da visualidade (Mirzoeff, 2016) através de uma percepção identitária, uma vez que a abundância de possibilidades de pontos de vista presentes no contato com a imagem expande as possibilidades e percepções de leitura. Nosso objetivo é descrever práticas que tenham em seu horizonte o combate às desigualdades estruturais enfrentadas pelos territórios colonizados, como o acesso à arte e ao cinema.

Como metodologia, realizamos uma pesquisa bibliográfica exploratória (Gil, 2002) com livros e artigos para construir um referencial teórico interdisciplinar que

² Mirzoeff utiliza o termo “plantation complex” recorrendo ao texto de Curtin (1998 como citado por Mirzoeff, 2016) para se referir a uma espécie de latifúndio para a produção monocultora para exportação com trabalho escravizado utilizado nas colônias. Na *plantation*, “o complexo imperial da visualidade conectava a autoridade, centralizada a uma hierarquia civilizacional, por meio da qual aqueles com ‘cultura’ dominavam os ‘primitivos’” (p. 755).

nos ajude a complexificar o olhar sobre nosso objeto. Assim, propomos um exame das implicações ético-estéticas da apreciação e da produção de imagens, em contextos educativos, com foco nas dinâmicas criativas, defendendo uma prática educacional mais inclusiva e criticamente consciente.

A título de exemplo, abordamos experiências relatadas em pesquisas e projetos desenvolvidos pelos autores em outros momentos. Bugarin (2022, 2024a, 2024b) produziu uma observação de práticas pedagógicas com realidade virtual realizadas em sala de aula em uma escola do Rio de Janeiro, cidade no sudeste do Brasil. O objetivo foi substanciar a experiência estética do contato dos estudantes com imagens artísticas através da apreciação imersiva das mesmas. Foram utilizados dispositivos de baixo custo, o VR Box³ e Google Cardboard⁴, nos quais o grau de liberdade na imersão está restrito aos movimentos da cabeça e direcionamento do olhar.

Martins (2017, 2020), por sua vez, realizou uma pesquisa-intervenção em escolas de Florianópolis, cidade no sul do país, ofertando oficinas de cinema para crianças e jovens, com momentos de exibição de cinema brasileiro e exercícios de produção de imagens com câmeras semi-profissionais. Como resultado, evidenciou a construção de espaços de participação pela apropriação dos dispositivos tecnológicos, da linguagem cinematográfica e também pela própria configuração do espaço-tempo que permitiu aos estudantes incluírem em suas produções elementos das suas culturas.

2. O “DIREITO A OLHAR”

A visualidade é um regime que vai além do sentido físico ou de uma atribuição sensorial sobre quem pode ver. Trata-se de uma imposição sobre quem deve ser visto e como cada sujeito deve ser visto, alinhando informação, imaginação e introspecção, produzindo uma estética do corpo, não (apenas) em sua forma, mas sobre afeto e demanda. Mirzoeff (2016) aponta que a visualidade se constitui em uma “prática discursiva para representar e regular o real” (p. 748). Esta prática perpassa a arte e a mídia em todo o seu ecossistema de produção, preservação, difusão e formação.

A partir dos processos de descolonização, o autor aponta uma resistência ao mecanismo de dominação da visualidade pelo enaltecimento da autonomia irreduzível do sujeito, uma contravisualidade que se dá no espaço entre a intenção e a execução da autoridade. Por sua complexidade e profundo arraigamento no tecido social, a desconstrução da visualidade passa fundamentalmente pelo modo como nos relacionamos ética e esteticamente com as imagens. Uma expressão de contravisualidade apresentada por Mirzoeff (2016) é o “direito a olhar”, a “reivindicação performativa” da autonomia, da subjetividade e da coletividade política no gesto de olhar (p. 750).

³ O VR Box é um dispositivo de realidade virtual de baixo custo que utiliza um aparelho celular para prover a experiência imersiva. Apresenta-se como uma opção mais acessível da realidade virtual.

⁴ O Google Cardboard é um dispositivo de realidade virtual desenvolvido pelo Google em 2014 para utilização da tecnologia da realidade virtual *head-mounted display* com aparelhos de *smartphone*. Caracteriza-se por ser feito de papelão dobrável, tornando-o um dispositivo de baixo custo, portanto, acessível para incentivar o desenvolvimento de práticas com a realidade virtual.

Beccari (2020) amplia e discute a potência do “direito a olhar” para demonstrar que se trata de uma ação de múltiplos sentidos, não apenas de olhar sobre o sujeito invisibilizado, cuja existência é negada. Tampouco se trata de uma reivindicação meramente discursiva ou representativa, para tomar uma posição de visualizador, mas a busca pela possibilidade de construir caminhos diversos em torno do gesto de olhar, passando pelo reconhecimento e legitimação de pontos de vista historicamente negados ou subalternizados. O autor percebe nas práticas artísticas contemporâneas esse exercício de confronto às forças visuais hegemônicas.

Muito recentemente, no Brasil, temos experienciado o que autoras como Ayca (2021) e Paiva (2022) classificam como uma “virada decolonial” na arte, fundando uma práxis política que tanto dá a ver as estruturas de dominação estabelecidas desde o século XV, como também torna evidentes os saberes invisibilizados de povos subordinados ao sistema colonial. Um exemplo é a participação oficial brasileira na “60ª Mostra Internacional de Arte da Bienal de Veneza”, intitulada “Ka’a Pûera: Nós Somos Pássaros que Andam”. Segundo os curadores, Arissana Pataxó, Denilson Baniwa e Gustavo Caboco Wapichana (Fundação Bienal de São Paulo, 2024), a exposição “narra uma história de resistência indígena no Brasil, das adaptações frente às urgências climáticas e do corpo presente nas retomadas” (para. 3). É fundamental que esses espaços sejam (finalmente) ocupados pela arte das mais diversas etnias indígenas brasileiras. Mas quem tem acesso a essas obras? Quem tem acesso a esses espaços de contravisualidade?

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Museus (2023), em 2023, pouco mais de 27 milhões de pessoas visitaram museus no país. O número soa alto, mas trata-se apenas de 12,93% da população. Na Tabela 1 é possível observar que existe uma grande discrepância na distribuição regional de museus. Enquanto a região norte possui 189 unidades cadastradas, a região sudeste possui 1.570 unidades. Essa concentração da estrutura de circulação da arte no centro econômico do Brasil representa o primeiro de muitos entraves para que obras como *Dobra no Tempo Infinito*, instalação de Glicéria Tupinambá que compõe a exposição brasileira na Bienal, seja acessada em outras partes do país⁵.

	N.º DE MUSEUS CADASTRADOS POR UNIDADE FEDERATIVA (2023)	N.º DE MUSEUS QUE PREENCHERAM O FORMULÁRIO DE VISITAÇÃO ANUAL	% DE MUSEUS QUE PREENCHERAM O FORMULÁRIO DE VISITAÇÃO ANUAL EM RELAÇÃO AO N.º DE MUSEUS NA REGIÃO
Norte	189	34	18%
Nordeste	877	192	21,9%
Centro-Oeste	284	58	20,4%
Sudeste	1.570	449	28,6%
Sul	1.062	264	24,9%
Total no Brasil	3.982	997	25%

Tabela 1. Museus participantes do Formulário de Visitação Anual 2023 por região

Fonte. Instituto Brasileiro de Museus (2023).

⁵ O relatório do Instituto Brasileiro de Museus não apresenta dados mais específicos sobre a estrutura e a logística disponíveis nessas unidades contabilizadas, fatores fundamentais para pensarmos criticamente sobre a circulação da arte contemporânea fora dos grandes centros.

Por acesso, compreendemos não apenas a disponibilidade das obras, mas um conjunto de ações que envolvem as dimensões específicas de uma exposição (curadoria, mediação, divulgação, acessibilidade), o direito à cidade (distribuição das unidades, transporte público, acessibilidade nas ruas) e a incorporação do *habitus*.

Bourdieu (1979/2008) define como *habitus* os esquemas mentais e corporais constituídos por determinações/orientações herdadas ou adquiridas ao longo da vida que influenciam nossa percepção, gosto e comportamento de forma inconsciente. O *habitus* está atrelado aos espaços de socialização como a família, a escola e as mídias. Assim, ir ao museu, ao cinema ou participar de qualquer proposta artístico-cultural que permita o contato com a expressão da reivindicação do “direito a olhar” depende desses diferentes mediadores.

Nas próximas seções apresentamos algumas visões sobre as tecnologias no cenário contemporâneo, buscando compreender de que maneira elas configuram mais um desafio, mas também uma possibilidade para a educação, numa perspectiva decolonial, que vise a incorporação do *habitus* por meio da experiência estética com a arte.

3. TECNOLOGIA: DA ESTRUTURA DE PODER À MEDIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Desde os anos 1990, as mídias vêm sendo consideradas uma esfera de socialização (Belloni, 2009). Sua rápida transformação provoca também alterações profundas nas dinâmicas sociais que precisam ser consideradas ao analisarmos a relação entre tecnologia, visualidade e possibilidades de contravisualidade na educação. Por um lado, nas primeiras décadas dos anos 2000, com o início da internet 2.0, instaurou-se certa crença na criação de redes como um movimento de cultura participativa (Jenkins et al., 2009), de democratização da comunicação (Castells, 2011), de fortalecimento da ação cidadã, empoderamento individual e coletivo (Fortunati, 2014). Estes discursos se fundamentaram principalmente na possibilidade de uma apropriação livre e, por vezes, subversiva da tecnologia, independentemente da finalidade para a qual foi criada.

Contudo, nos últimos anos, as estruturas que sustentam as redes e dispositivos tecnológicos mais populares têm se revelado como meios a serviço de uma nova forma de exploração e concentração de recursos por grandes corporações de tecnologia, as *big techs*. Estas estruturas são sustentadas por discursos que consideram as tecnologias como incontroláveis, irreversíveis, únicas e universais, tal como aponta Hui (2020). Isso acaba contribuindo com a manutenção de um domínio de uma visão de mundo ocidental, baseada em valores neoliberais de produtividade que colocam o humano como subalterno à tecnologia, pois é esta que gera a demanda ou a configuração diante da qual a sociedade se adequa.

Há alguns conceitos que ajudam na compreensão desse cenário dando conta de diferentes aspectos. O “capitalismo digital” de Schiller (1999) identifica o início dessa questão no discurso neoliberal que envolvia os sistemas de telecomunicações e a internet por um viés de neutralidade. O autor diagnostica, ainda nos anos 1990, o fortalecimento das grandes corporações que avançariam, inclusive, sobre a educação⁶.

⁶ Para compreender o avanço ostensivo das *EdTech* sobre o sistema educacional brasileiro, ver Saura et al. (2024).

Outros conceitos apontam novas faces do capitalismo por conta do funcionamento de uma estrutura dependente dos dados. Srnicek (2017) nomeia e analisa o momento atual como “capitalismo de plataforma” enfatizando o fato das *big techs* se colocarem como intermediárias entre “segmentos do mercado” na exploração da mão de obra. Já Zuboff (2018/2021) explora o que chama de “capitalismo de vigilância”, um modelo econômico baseado na exploração de dados pessoais obtidos nas plataformas, muitas vezes sem consentimento total do usuário. Os dados são utilizados para prever e influenciar o consumo gerando uma cadeia que se retroalimenta.

Por sua vez, Varoufakis (2025) não discute uma nova face do capitalismo, mas sua extinção, utilizando uma analogia entre as *big techs* e o poder feudal. O “tecnofeudalismo” descreve uma nova forma de organização socioeconômica que cria a demanda, o produto e gera uma dependência não apenas a nível individual, como também para empresas e governos. Tal é o caso dos repositórios digitais localizados em “nuvens” fora dos territórios nacionais. As “nuvens” são os novos feudos, os usuários são os “vassalos”, que pagam para vender ou comprar produtos e serviços, inaugurando a categoria de “empresários vassalos”.

O ponto comum entre Varoufakis (2025) e as análises anteriores é a conclusão de que todos somos “servos” por estarmos permanentemente alimentando as *big techs*, com os dados da navegação *online*, do uso de aplicativos, postagens, compras, entre outras ações mediadas pelos dispositivos digitais. O domínio das tecnologias torna-se uma forma de poder não apenas econômico, como também político e cultural, portanto um grande ativo para países e corporações.

Neste sentido, Silveira (2021) considera essa reordenação em torno das plataformas e dos dados uma nova forma de colonialismo. O autor aponta que, além da exploração dos dados, há um grande esforço das *big techs* para dirimir a possibilidade de desenvolvimento de soberania digital nos países periféricos, como investimentos para a produção da sua própria tecnologia.

Outra forma de intervenção das *big techs* sobre os Estados-nação está no *lobby* pela flexibilidade na regulação das plataformas e na obrigatoriedade de transparência nos algoritmos, na coleta de dados dos cidadãos, na responsabilização pelo conteúdo difundido, entre outras questões. No Brasil, por exemplo, o Projeto de Lei nº 2.630, de 13 de maio de 2020 (2020), que propunha uma regulação das redes sociais contra a desinformação, foi alvo de ataques coordenados pelas *big techs*, com envio de mensagens diretas aos usuários de plataformas de busca, causando um rechaço popular⁷.

Conforme classifica Cesarino (2022), as redes sociais, antes consideradas abertas e democráticas, hoje são espaços hiper individualizados, sem limites entre o público e o privado, onde reina a “desintermediação”. Este processo conduzido pelos algoritmos, ao invés de equilibrar discursos a partir de diferentes perspectivas visuais, acaba por gerar bolhas individuais, que equalizam quaisquer conteúdos, independentemente da

⁷ Em junho de 2025 o Supremo Tribunal Federal julgou parcialmente constitucional o Artigo 19º do Marco Civil da Internet (Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, 2014) que demandava uma decisão judicial para a remoção de conteúdo criminoso, discurso de ódio, ataques à democracia, entre outros. Com a decisão, as *big techs* podem ser responsabilizadas pelo conteúdo publicado por terceiros, sendo necessária uma moderação ativa da plataforma (Richter, 2025).

procedência, gerando inclusive uma crise na legitimidade das fontes. De certa forma, as redes assumem um papel de autoridade visualizadora contemporânea, hierarquizando e classificando afetos, hábitos e memórias da vida pessoal e coletiva, estabelecendo quem, como e quando cada sujeito deve ser visto.

Neste ponto se faz fundamental o papel de uma educação que se preocupe com a inclusão digital e com a literacia midiática, para qualificar o consumo e a produção com os dispositivos tecnológicos disponíveis. Porém, sem perder de vista a dimensão da crítica social, atrelada à reflexão da própria experiência, sobre a tecnologia na vida cotidiana, a impossibilidade de acesso, a violência estrutural presente nas redes e o racismo algorítmico.

O exercício reflexivo, segundo Nemer (2021) faz com que a situação de desigualdade e opressão “seja passível de intervenção e mudança” (p. 4). O autor aponta que há uma produção social com e no entorno das tecnologias que ocorre em um espaço de apropriação, reinterpretação, subversão de funções e de relações sem, contudo, que haja influência sobre o dispositivo em si e seus produtores. Muitas vezes, os sujeitos que se apropriam desses dispositivos estão completamente fora do centro de poder — uma escola pública na periferia, por exemplo — e não são esses os locais aos quais se destinam os esforços para que se desenvolva e se aprimore tal tecnologia.

Sob esta perspectiva, compreendemos que é papel de uma educação digital crítica também estimular o desenvolvimento de recursos intelectuais para o uso, o aprimoramento e a produção de *softwares* não proprietários e o incentivo à criação de dispositivos alternativos com tecnologias locais. Assim, busca-se uma inclusão digital que atue efetivamente na construção de espaços de participação social com autonomia para a expressão da contravisualidade.

Hui (2020) enfatiza que não há tecnologia neutra. Assim como dispositivos tecnológicos são programados por determinados vieses culturais e políticos, cada território se apropria desses dispositivos, faz usos ou cria suas próprias tecnologias impregnadas com seus saberes, hábitos, conhecimentos e crenças. Nesse gesto, é possível perceber a relação estreita e inseparável entre tecnologia, natureza e cultura, como em projetos de produção de cinema junto a comunidades rurais, ribeirinhas, indígenas e quilombolas que se espalham pelo Brasil, dentre os quais destacamos o *Vídeo nas Aldeias*⁸.

Considerando, principalmente, a complexidade da sua linguagem e o entrelaçamento com diversos dispositivos e movimentos políticos, o cinema e, posteriormente, o audiovisual como um todo, tem sido um grande aliado para a educação. O digital facilitou e permitiu a ampliação das práticas com cinema na escola como possibilidade de uma educação com e para as mídias e as tecnologias, considerando principalmente a experiência estética coletiva que a linguagem proporciona tanto na apreciação, quanto na produção de imagens (Fresquet, 2025).

A realidade virtual também pode abranger a apreciação e a produção artística ao mesmo tempo, pois permite uma contemplação mais ampla e participativa, de modo

⁸ Projeto de produção audiovisual criado pelo antropólogo Vincent Carelli. Em curso desde 1986, *Vídeo nas Aldeias* produz imagens junto com indígenas de diferentes etnias gerando registros sobre territórios, línguas e cotidianos, constituindo um acervo de filmes que são também uma forma de luta política pelo reconhecimento e afirmação da diversidade cultural brasileira (Instituto Moreira Salles, s.d.).

que o sentido é construído a partir da fruição. Assim, proporciona intensidade no envolvimento imersivo do espectador com a obra audiovisual. Tal grau de imersão altera a espectadorialidade de modo que a experiência estética torna-se novamente individual, em oposição à experiência coletiva do cinema.

Com base em observações feitas em ações pedagógicas com realidade virtual durante as aulas de artes em uma escola do Rio de Janeiro, Bugarin (2024a) identifica que essa espectadorialidade individual e imersiva proporciona um contato engajado com a imagem a partir da própria experiência. As sensações são produzidas no contato com as imagens e o corpo do estudante consubstancia-se à imagem, como suporte e dispositivo da mesma. Podemos conjecturar que essa produção de sentido fomenta a sensação da coautoria na produção da imagem ao redor (Maciel, 2009).

A presença da imagem artística mediada pela tecnologia digital envolve, simultaneamente, uma prática simbólica, na forma como interagimos com os símbolos, e uma prática cultural, na medida em que atualiza a imagem a partir de uma percepção de identidade. Em outras palavras, a apropriação das imagens, por parte dos estudantes, se dá de forma que abrange tanto a apreciação quanto a criação artística de modo simultâneo na recepção interativa da imagem. O sentido da imagem é construído a partir das próprias reações a ela, por meio de uma atuação do corpo do espectador como dispositivo de linguagem e de consciência da performance (Imilan, 2018).

4. ARTE, CINEMA E REALIDADE VIRTUAL NA ESCOLA

Lugar central nessa discussão, a escola é vista, por um lado, como um instrumento de manutenção das raízes coloniais e da reprodução social; por sua forma de organização de corpos e vozes; por meio da difusão de um conteúdo estabelecido e da obrigatoriedade de uma norma culta (Bourdieu, 1979/2008; Valle, 2014), sem espaço para os saberes provindos dos diferentes territórios que ocupa. Por outro lado, a escola também é o espaço privilegiado para expressões culturais múltiplas, especialmente porque reúne uma diversidade de crianças e jovens em um tempo livre e comum dedicado ao seu desenvolvimento (Masschelein & Simons, 2014).

Na escola, a ideia de transmissão cultural e da incorporação do *habitus* vai agir em um processo de nivelamento independentemente da origem do estudante, para que no futuro todos possam competir em condições de igualdade por uma melhor posição social. Isso faz com que a escolarização seja considerada “um dos principais meios de promoção da democracia, da igualdade, da cidadania, da justiça social” (Valle, 2014, p. 17). Mas, para que haja, de fato, um mínimo nivelamento, é determinante a oferta de experiências que despertem processos de desconstrução de pontos de vista já incorporados no imaginário social. Neste ponto, consideramos fundamental a experiência estética como um todo, mas em especial neste texto, o cinema e a realidade virtual por meio das aulas de arte.

A estética, como disciplina filosófica, dedica-se ao “conhecimento dos sentidos”, à “reivindicação da corporeidade e de sua peculiar força cognitiva e produtiva”, conforme Diodato (2015, p. 19). A forma pela qual o humano conhece e produz o mundo é através

do corpo, portanto a disciplina pode ser entendida como uma rede heterogênea que envolve percepção e criação entre corpo e matéria. A amplitude dessa rede torna difícil a expressão da experiência estética por parâmetros racionais do discurso, por isso é geralmente relacionada apenas ao imaginário e ao ilusório. Porém, quando produzida com rigor, a expressão é capaz de apresentar a complexidade do ser humano na sua relação com a sociedade e a cultura (Buck-Morss, 1996).

Para Dewey (1934/2010), a experiência estética é uma experiência que se singulariza por meio da percepção ativa, o que pode gerar resistências e conflitos internos, não sendo apenas prazerosa. Revelando, assim, a relação estrutural entre sujeito e mundo, desafiando a dicotomia entre interior e exterior e proporcionando um sentido mais profundo da realidade. Pelo conjunto da percepção, emoção, criação e reflexão, a experiência estética gera uma conexão relacional e intensa que permite ao sujeito criar o mundo, transformando essas relações em algo significativo para o sujeito.

Os regimes de visualidade atuaram (e seguem atuando) nessa dimensão, determinando meios exclusivos para a experiência, criando padrões dicotômicos repetidos incansavelmente, negando aos povos colonizados a capacidade de representar a si mesmos pela exclusão de suas imagens dos mecanismos que compõem o imaginário social.

Conforme Hermann (2005), a sensibilização para os contrastes culturais leva à revisão das nossas convicções em direção ao reconhecimento do outro e do respeito às diferenças. Para a autora, a tradição de atribuir o exercício ético à natureza humana deixa a cargo do desenvolvimento cognitivo o fundamento para todo o julgamento moral, não considerando as subjetividades nesse processo. Pela experiência estética, especialmente atrelada às expressões de contravisualidade, podemos incorporar o *habitus* que, por sua vez, permite a constante atualização do nosso repertório cultural e o enfrentamento aos reducionismos simbólicos, construindo novos princípios éticos para nossa atuação no mundo.

Contudo, o ensino da arte nas escolas públicas brasileiras — disciplina na qual preferencialmente se dão essas experiências — apresenta dificuldades significativas para consolidar-se como um projeto consistente e contínuo. A desigualdade social afeta a mobilidade urbana, o que torna inviável o contato, a presença e a ocupação dos estudantes em espaços culturais e artísticos, como museus, galerias e salas de cinema. Alguns dos obstáculos para essas visitas escolares incluem a impossibilidade de transporte adequado para visitas, a carência de funcionários disponíveis para acompanhar a jornada e a falha na estrutura para fornecer alimentação escolar complementar. Mesmo em contexto de sala de aula, faltam materiais, espaço apropriado e, principalmente, tempo, uma vez que as aulas de artes têm duração entre 45 e 50 minutos por semana.

Há a necessidade de que essa experiência possa acontecer durante a trajetória do estudante, pois, se não ocorrer por meio da escola, a apropriação dos dispositivos culturais pelos alunos pode simplesmente não acontecer. Isso resulta em um descompasso na educação e uma falha no desenvolvimento de um senso de pertencimento à cidade e à sua vida cultural (Cheibub & Eugenio, 2020). As visitas a espaços culturais são fundamentais na promoção da integração social dos cidadãos, uma vez que vivenciar

diferentes manifestações culturais estimula o exercício da cidadania, por meio do ato de ressignificar a alteridade da visão particular do indivíduo (Pinto, 2012).

Neste contexto, a realidade virtual pode ser utilizada como um dispositivo de apreciação estética através de recriações imersivas em 360º de pinturas significativas para a história da arte e de exposições de arte contemporânea. Configura-se, assim, como uma tecnologia para promover o acesso à arte e à cultura, aproximando os estudantes da leitura de imagens artísticas diversas. Este contato imersivo ocorre de forma engajada e mobilizadora, à medida que compreendemos a virtualidade como uma extensão simbólica da materialidade dos espaços culturais. As sensações de presença geradas pela imersão nas obras contribuem para democratizar o acesso à arte. Conforme Vergara (2011), “tornar a arte acessível a um público diverso é torná-la culturalmente ativa” (p. 9).

A apreciação torna-se menos contemplativa e mais abrangente e participativa, permitindo que o estudante crie sua própria relação com a obra de arte por meio de experiências que ampliam seu alcance. A sensação corporal de mobilidade durante a experiência estética da realidade virtual possibilita que ele exerça uma motilidade, descrita por Kaufmann (2002) como “a maneira com que o indivíduo se apropria do que é possível no domínio da mobilidade e usa esse potencial em suas atividades” (p. 37).

A motilidade se constitui pela trajetória de vida do sujeito, incluindo o capital financeiro, social e cultural, sendo afetada pela desigualdade estrutural. A escola, então, tem papel central no desenvolvimento desse aspecto. Considera-se, desse modo, que a “sensação corpórea de mobilidade do aluno durante a experiência estética possibilita que uma motilidade, coibida por uma desigualdade cultural, seja exercida por ele como forma de inclusão social e exercício cidadão” (Bugarin, 2024b).

A partir das observações feitas em atividades usando realidade virtual na sala de aula, Bugarin (2022) aponta que o contato com a imagem ocorre simultaneamente na apreciação, contextualização e criação, pilares do ensino da arte. Neste contexto, buscou-se acentuar, na prática, a produção de sentido nos estudantes, mediante um engajamento gerado a partir das próprias percepções que emergiram na experiência. Ou seja, uma interação, cujas reações instigam uma transformação da vivência daquilo que se percebe ao redor e que, por sua vez, estimula uma percepção integradora e emancipadora, colocando o estudante como um “descobridor da obra” (Oiticica, 2006, p. 86).

De forma análoga, a fruição de filmes em realidade virtual envolve uma espécie de montagem cinematográfica de autoria compartilhada com o espectador, pois depende da sensibilidade e das suas decisões para construir cenas com diferentes composições em uma única obra e formar um todo coeso. A obra faz emergir pontos de vista que são gradualmente descobertos e se relacionam entre si de modo a constituir uma totalidade de sensações continuamente alternadas (Bugarin, 2024a). Além disso, a realidade virtual tem o potencial de estimular a cognição e desafiar reações automáticas, integrando sentidos humanos e tecnologia para criar experiências imersivas e contribuir para a criação de conceitos ao apresentar cenários realistas e convincentes (Bailey & Bailenson, 2017).

No que tange à dimensão de produção de imagens, as experiências com cinema nas escolas públicas brasileiras têm demonstrado grande potencial na promoção de

experiências estéticas diversas que propõem uma ética da diversidade de pontos de vista. Nos últimos anos verificaram-se grandes transformações nas perspectivas sobre o trabalho com cinema na escola, saindo de uma condição de ferramenta a ser utilizada em favor de um conteúdo para transformar-se no conteúdo e forma ele próprio⁹.

Em experiências com oficinas de cinema na escola que conectam o viés da arte com a mídia-educação (Martins, 2017; Martins & Fantin, 2018) frequentemente percebe-se que, paralelamente aos processos de ensino-aprendizagem com a linguagem/técnica do cinema, há também a ressignificação de alguns conceitos estéticos justamente em direção à produção de alternativas e resistências que demarcam perspectivas visuais interditas pela herança colonial. De modo geral, as crianças e jovens não-brancos ainda possuem poucas formas de reconhecimento pela imagem, prevalecendo, em muitos casos, a estigmatização pela cor ou classe social, que extrapola as telas e atinge seu cotidiano.

A oferta de diferentes repertórios visuais instaura novas construções autorais individuais e coletivas como, por exemplo, a experimentação de enquadramentos mais próximos, o uso do *zoom* da câmera e do foco como estratégias para ver a si e ao outro (Martins, 2017). A partir do momento em que é “recortado” e ocupa a tela, o sujeito filmado pode ser visto com um olhar mais atento e complexo. Isso permite a revisão ética desse “olhar instituído”. Há, então, certa requalificação da própria imagem, a partir do domínio da linguagem (produzir um bom enquadramento, criar profundidade de campo ou um bom foco), ou seja, o conhecimento da dimensão técnica também se faz necessário para um projeto de revisão estética do olhar.

Em diálogo com essa perspectiva, mas, em se tratando da participação das crianças e jovens na escola, identifica-se que o cinema permite a implosão de fronteiras burocráticas para o trabalho com temas não curricularizados. Assim, oficinas de cinema ou cineclubes na escola, tornam-se espaços de acolhimento e escuta mútuos e compartilhamento de afetos em torno das imagens. Os espaços de participação são construídos, à medida que as crianças e jovens incluem aspectos da sua cultura na produção de imagens, apropriando-se e reinventando os equipamentos, os exercícios, convidando outras pessoas de fora do grupo para criar (Martins, 2020). Com a possibilidade de experimentação, cada sujeito aprende e ensina sobre limites da sua relação com as imagens.

5. PROJETOS, PEDAGOGIAS E AÇÃO POLÍTICA

É importante destacar como abordagens que visam formações, para além do aprendizado de conhecimentos curriculares, são normalmente frutos de iniciativas pontuais, sejam elas internas ou externas à escola. Progressivamente, redes de ensino público têm colocado pressão sobre gestões educacionais, condicionando políticas públicas e investimento a resultados em avaliações externas à escola (Marsiglia et al., 2017). Sobre pouco ou quase nenhum espaço e tempo institucional para ações pautadas por uma experiência estética, tal como aulas de arte com cinema e realidade virtual.

⁹ Para um panorama acerca das perspectivas teóricas sobre a interlocução entre cinema e educação ver Almeida (2017).

Por outro lado, a quantidade de projetos, programas e pesquisas envolvendo cinema na escola desenvolvidas no Brasil, nas últimas décadas, têm demonstrado a capacidade de compreender e atravessar a escola de modo transdisciplinar em ações em parceria com o território. É o caso, por exemplo, do trabalho pioneiro do *Cineduc* no Rio de Janeiro, uma organização não-governamental, que atua desde os anos 1970 na formação docente e na realização audiovisual com crianças em contextos escolares, consolidando uma trajetória exemplar no cenário nacional e internacional.

As universidades também têm um papel fundamental na produção de tecnologias e metodologias para aproximar o cinema da escola. O projeto *Inventar com a Diferença*, desenvolvido pelo Laboratório Kumã da Universidade Federal Fluminense, criou a “pedagogia dos dispositivos” com exercícios de criação pautados em gestos de determinados cineastas, no sentido de criar ou aprofundar relações entre estudantes e seu território. Financiado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, o projeto promoveu oficinas em cerca de 246 escolas em todos os estados brasileiros, articulando cinema, direitos humanos e formação docente em uma perspectiva ética, estética e política (Migliorin, 2015). Embora tenha ocorrido em um período relativamente breve, teve grande impacto no país, pois muitas instituições continuaram ações com cinema utilizando a pedagogia dos dispositivos.

Outro exemplo é o *Cinead: Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual* (<https://cinead.org>), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que desde 2008 tem promovido uma série de experiências de cinema e educação. A partir da criação de uma escola piloto de cinema, apadrinhada pelo cineasta Nelson Pereira dos Santos, o grupo vem implementando escolas de cinema em instituições públicas federais, estaduais e municipais, em contextos urbanos e rurais, favelas, hospitais e casas de longa permanência para idosos. Ao longo de quase duas décadas, o grupo tem atuado na pesquisa e extensão, formando docentes, pesquisadores e estudantes, contribuindo de maneira significativa para o fortalecimento das práticas audiovisuais na educação.

A partir de 2010, observam-se ainda diversas outras iniciativas baseadas em parcerias institucionais e comunitárias, que vêm ampliando o alcance das experiências de cinema na escola. Muitas dessas ações se conectam por meio da Rede Kino — Rede Latino-americana de Educação, Cinema e Audiovisual (<https://www.redekino.com.br/>) — criada em 2009 para reunir grupos de diferentes regiões do Brasil e da América Latina. A Rede articula práticas relacionadas à formação de educadores, cineclubismo, produção audiovisual escolar, curadoria, pesquisa e políticas públicas, constituindo-se como um espaço coletivo de resistência, invenção e circulação do cinema na e com a escola.

O contexto brasileiro atual é favorável à institucionalização de ações que garantam experiências com arte e cinema na escola de maneira a gerar apropriações da tecnologia pautadas por perspectivas decoloniais. Em 2023 foi sancionada a Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, 2023) e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas, que tem por objetivo universalizar a infraestrutura digital nas escolas públicas. Estamos na iminência do lançamento da Plataforma Tela Brasil, um

streaming público que permitirá a exibição de filmes brasileiros em espaços culturais e educativos. Soma-se a isso a Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014 (2014), ainda não regulamentada, que estabelece a obrigatoriedade da exibição de, no mínimo, duas horas mensais de cinema nacional como parte da carga curricular complementar na escola.

Por iniciativa da Rede Kino, em 2024, foram elaborados dois formulários de consulta pública *online* para retomar o trabalho de regulamentação desta lei, visando a sua implementação e normatização. Durante o “Encontro da Educação” da 19ª CineOP (Mostra de Cinema de Ouro Preto), representantes da Rede apresentaram o resultado das consultas em reuniões com professores e agentes dos Ministérios da Cultura, Educação e Direitos Humanos e da Cidadania para discutir e elaborar um texto com dez pontos articulados em torno das pedagogias do cinema, acervos e curadorias, formação docente e condições de produção e exibição. O texto constituiu a Proposta de Programa Nacional de Cinema na Escola (Fresquet, 2024), enviada ao Ministério de Educação para articulação institucional.

Para além disso, é necessária uma mobilização para constituir políticas de curadoria de acervos audiovisuais que assegurem qualidade estética, diversidade cultural e pertinência pedagógica no repertório que chega à escola. Trata-se não apenas de disponibilizar filmes, mas de estruturar um ecossistema de mediação e acesso que potencialize o cinema como linguagem formativa e instrumento de leitura crítica do mundo, de questionamento da visualidade. Frente ao avanço da digitalização da educação, é fundamental garantir alternativas que não submetam escolas, docentes e estudantes à lógica algorítmica das plataformas. A criação e difusão de acervos públicos, mediados por princípios educativos e culturais, constituem uma estratégia essencial para afirmar a soberania pedagógica e promover uma experiência estética emancipadora no contexto escolar (Fresquet, 2025).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visualidade, efetivada tanto na arte quanto na mídia, atua como determinante para a construção de subjetividades e, por conseguinte, na compreensão de si e do território e na expressão com e sobre o mundo. A formação cultural, da qual faz parte a incorporação do *habitus*, é um dos pilares da educação, principal meio pelo qual crianças e jovens de países periféricos de herança colonial têm chances de produzir perspectivas visuais alternativas. No entanto, dificuldades causadas pelas desigualdades sociais, como a mobilidade urbana precária, impedem que haja acesso a museus, salas de cinema e outros espaços culturais que poderiam permitir o contato com expressões de contravisualidade.

Apesar de vivermos o que tem sido analisado como um novo processo colonial (Silveira, 2021), com o domínio das plataformas e exploração de dados, os dispositivos tecnológicos também são o meio que nos permite driblar essa dificuldade de acesso, produzir experiências estéticas e construir imagens diversas, capazes de incluir a singularidade de cada criança e jovem. Embora muitos desses dispositivos tecnológicos emergentes ainda estejam distantes de serem acessíveis para a maioria da população,

disponibilizá-los na escola, especialmente na educação pública, ajuda a derrubar hierarquias dos aparatos socioculturais resultantes de uma sociedade desigual. Com isso, as escolas podem promover a “desordenação” da herança colonial e a ressignificação de certas hegemonias sobre bens e acervos culturais.

Através desta perspectiva, conclui-se que o acesso aos dispositivos tecnológicos deve ser efetivamente democrático, territorialmente situado e comprometido com a difusão da diversidade de pontos de vista. O “direito a olhar” (Mirzoeff, 2016) só acontece quando há emancipação coletiva da visualidade. Por isso, é fundamental considerar a ação social, baseada na experiência de projetos e programas, na construção de políticas públicas que garantam e ampliem práticas de fruição e produção, contemplando as diversas possibilidades do ver e criar imagens na educação básica.

AGRADECIMENTOS

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

- Almeida, R. de. (2017). Cinema e educação: Fundamentos e perspectivas. *Educação em Revista*, (33), e153836. <https://doi.org/10.1590/0102-4698153836>
- Ayca, E. E. (2021). A dolorosa divisão da arte nos hierarquizou e colonizou por meio da ideia de educação universal. In Museu de Arte de São Paulo & Afterall (Eds.), *Arte e Decolonização*. Retirado em 18 de março de 2025, de <https://masp.org.br/uploads/temp/temp-alf5o7oKsnlgNFSID6Fe.pdf>
- Bailey, J. O., & Bailenson, J. N. (2017). Immersive virtual reality and the developing child. In F. C. Blumberg & P. J. Brooks (Eds.), *Cognitive development in digital contexts* (pp. 181–200). Elsevier.
- Beccari, M. N. (2020). O direito de olhar a partir de Foucault, Spivak e Mbembe. *ARS (São Paulo)*, 18(40), 344–388. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-0447.ars.2020.169553>
- Belloni, M. L. (2009). *O que é mídia-educação?* Autores Associados.
- Bourdieu, P. (2008). *A distinção: Crítica social do julgamento* (D. Kern & G. J. F. Teixeira, Trans.). Zouk/Editora da USP. (Trabalho original publicado em 1979)
- Buck-Morss, S. (1996). Estética e anestética: O “ensaio sobre a obra de arte” de Walter Benjamin reconsiderado. *Travessia*, (33), 11–41.
- Bugarin, L. D. (2022). *Abordagem pentagonal: Uma proposta de pedagogia para o ensino de artes plásticas - Do cinema narrativo à realidade virtual* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense].
- Bugarin, L. D. (2024a). Realidade virtual e experiência estética no ensino de arte. In F. B. Catelan (Ed.) *Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo: Anais do II Congresso da Organização Paulista de Arte Educação* (pp. 332–345). Opae.
- Bugarin, L. D. (2024b). Realidade virtual no ensino de arte: Promoção de integração social e cultural por meio da recriação imersiva de imagens artísticas. In *Anais do 47º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação* (pp. 1–15). Intercom.

- Castells, M. (2011). *A sociedade em rede. A era da informação: Economia, sociedade e cultura* (Vol. 1, R. V. Majer, Trad.). Paz e Terra. (Trabalho original publicado em 1999)
- Cesarino, L. (2022). *O mundo do avesso: Verdade e política na era digital*. Ubu Editora.
- Cheibub, B. L., & Eugenio, J. de O. (2020). I live here, but I've never been inside it: Narratives on social tourism of the homeless population in the metropolitan area of Rio de Janeiro, Brazil. In M. A. F. Nogueira & C. M. S. Moraes (Eds.), *Brazilian mobilities*. (pp. 66–76). Routledge.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2025, 11 de fevereiro). *Cetic.br publica dados inéditos sobre o uso de tecnologias digitais por crianças brasileiras de até 8 anos*. Cetic.br. Retirado em 11 de junho de 2025, de <https://www.cetic.br/pt/noticia/cetic-br-publica-dados-ineditos-sobre-o-uso-de-tecnologias-digitais-por-criancas-brasileiras-de-ate-8-anos/>
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência* (V. Ribeiro, Trad.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934)
- Diodato, R. (2015). Sobre o sentido da experiência estética. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 8(17), 15–24. <https://doi.org/10.20952/revtee.v8i17.4511>
- Dussel, E. (2008). Meditaciones anti-cartesianas: Sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. *Tabula Rasa*, (9), 153–197. <https://doi.org/10.25058/20112742.344>
- Fortunati, L. (2014). Media between power and empowerment: Can we resolve this dilemma? *The Information Society*, 30(3), 169–183. <https://doi.org/10.1080/01972243.2014.896676>
- Fresquet, A. (Ed.). (2024). *Proposta: Programa Nacional de Cinema na Escola*. 19ª CINEOP - Mostra de Cinema de Ouro Preto/Universo Produção.
- Fresquet, A. (2025). Acervos audiovisuais digitais no contexto da educação digital: Políticas, desafios e possibilidades. *Revista USP*, (145), 15–26. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i145p15-26>
- Fundação Bienal de São Paulo. (s.d.). *Ka'a Pûera: Nós somos pássaros que andam*. Retirado em 18 de março de 2025, de <https://kaapuera.bienal.org.br/sobre-kaa-puera/>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Hermann, N. (2005). *Ética e estética: A relação quase esquecida*. Editora da PUCRS.
- Hui, Y. (2020). *Tecnodiversidade*. Ubu Editora.
- Instituto Brasileiro de Museus. (2023). *Formulário de visitação anual 2023*. Coordenação de Produção e Análise da Informação. Retirado em 18 de março de 2025, de <https://www.gov.br/museus/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas-projetos-acoes-obras-e-atividades/museus-publico/formulario-de-visitacao-anual-fva/formulario-de-visitacao-anual-2023.pdf>
- Imilan, W. (2018). Performance. In D. S. Z. Singh, P. Jirón, & G. Giucci (Eds.), *Términos clave para los estudios de la movilidad en América Latina* (pp. 147–152). Editorial Biblos.
- Instituto Moreira Salles. (s.d.). *Vídeo nas aldeias*. IMS. Retirado em 23 de julho de 2025, de <https://ims.com.br/convida/video-nas-aldeias/artepensamento.ims.com.br+15>
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press.

- Kaufmann, V. (2002). *Re-thinking mobility. Contemporary sociology*. Ashgate.
- Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (2014). Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm
- Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014 (2014). Acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm
- Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023 (2023). Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm
- Maciel, K. (2009). *Transcineamas*. Contra Capa Livraria.
- Marsiglia, A. C. G. Pina, L. D., Machado, V. de O., & Lima, M. (2017). A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 9(1), 107–121. <https://doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>
- Martins, K. J. (2017). *Oficinas de cinema: Olhares e participação de crianças e jovens na escola* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188269>
- Martins, K. J. (2020). “A gente quer ver nosso filme”: Espaços de reconhecimento com cinema na escola. In G. Girardello & M. Fantin (Eds.), *Trajetórias inventivas de pesquisa em educação contemporânea: Infância, comunicação, cultura e arte* (pp. 531–549). Pimenta Cultural.
- Martins, K. J., & Fantin, M. (2018). Espaços de participação na produção audiovisual de jovens estudantes na escola. *Textura – Revista de Educação e Letras*, 20(44), 130–151. <https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-20-44-4532>
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Em defesa da escola: Uma questão pública* (2ª ed., C. Antunes, Trad.). Autêntica. (Trabalho original publicado em 2013)
- Migliorin, C. (2015). *Inevitavelmente cinema: Educação, política e mafuá*. Beco do Azogue.
- Mignolo, W. D. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In E. Lander (Ed.), *Colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais* (pp. 33–49). Clacso.
- Mirzoeff, N. (2016). O direito a olhar. *ETD - Educação Temática Digital*, 18(4), 745–768. <https://doi.org/10.20396/etd.v18i4.8646472>
- Nemer, D. (2021). *Tecnologia do oprimido: Desigualdade e o mundano digital nas favelas do Brasil*. Milfontes.
- Oiticica, H. (2006). A transição da cor do quadro para o espaço e o sentido de construtividade. In G. Ferreira & C. Cotrim (Eds.), *Escritos de artistas: Anos 60/70* (pp. 82–95). Zahar.
- Paiva, A. S. (2022). *A virada decolonial na arte brasileira*. Mireveja.
- Pinto, J. R. (2012). O papel social dos museus e a mediação cultural: Conceitos de Vygotsky na arte-educação não-formal. *Palíndromo*, 4(7), 81–108. <https://doi.org/10.5965/2175234604072012081>

- Projeto de Lei nº 2.630, de 13 de maio de 2020. (2020). Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. Senado Federal. Retirado em 23 de julho de 2025, de <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/141944>
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidade. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20.
- Richter, A. (2025, 26 de junho). *Entenda a decisão do STF sobre responsabilização das redes sociais*. Agência Brasil. Retirado em 23 de julho de 2025, de <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2025-06/entenda-decisao-do-stf-sobre-responsabilizacao-das-redes-sociais>
- Saura, G., Adrião, T., & Arguelho, M. (2024). Reforma educativa digital: Agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financeirização EdTech. *Educação e Sociedade*, 45, 1–22. <https://doi.org/10.1590/ES.286486>
- Silveira, S. A. da. (2021, 25 de novembro). *O colonialismo digital e o convite à impotência*. Outras Palavras. Retirado em 18 de março de 2025, de <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/o-colonialismo-digital-eo-convite-a-impotencia/>
- Schiller, D. (1999). *Digital capitalism: Networking the global market system*. The MIT Press.
- Srnicek, N. (2017). *Platform capitalism*. John Wiley & Sons.
- Trajano Filho, W. (2024). Sobre a descolonização e seus correlatos. *Anuário Antropológico*, 49(1), 15–65. <https://doi.org/10.4000/aa.11829>
- Valle, I. R. (2014). O lugar da educação nos projetos de modernidade: Escola e diferenciação social. In I. R. Valle, J. C. Hamdan, & M. D. Daros (Eds.), *Moderno, modernidade e modernização: A educação nos projetos de Brasil – Séculos XIX e XX* (Vol. 2, pp. 17–35). Mazza Edições.
- Varoufakis, Y. (2025). *Tecnofeudalismo: O que matou o capitalismo* (E. N., Vieira, Trad.). Planeta do Brasil.
- Vergara, L. G. (2011). Curadoria educativa: Percepção imaginativa/consciência do olhar. In: P. Helguera (Ed.), *Caderno de mediação* (pp. 57–60). Fundação Bienal do Mercosul.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala.
- Walsh, C., Oliveira, L. F. de, & Candau, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(83), 1–16. <https://doi.org/10.14507/EPAA.26.3874>
- Zuboff, S. (2021). *A era do capitalismo de vigilância: A luta por um futuro humano na nova fronteira de poder* (G. Schlesinger, Trad.). Intrínseca. (Trabalho original publicado em 2018)

NOTAS BIOGRÁFICAS

Karine Joulie Martins é pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Bacharel em Cinema e licenciada em Artes Visuais, fez mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, investigando interlocuções entre cinema e educação sob a perspectiva da arte e da mídia-educação. Desenvolve projetos de formação docente para o trabalho com cinema, audiovisual e cultura digital, além

da curadoria, programação e mediação de mostras de cinema, cineclubes e exposições multimidiáticas. Conta com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5549-5416>

E-mail: karinejoulie@gmail.com

Morada: Campus Praia Vermelha, Faculdade de Educação. Av. Pasteur, 250 – Botafogo, Rio de Janeiro – RJ, 22290-240, Brasil

Luciano Dantas Bugarin é mestre em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal Fluminense, especialista em *Bullying*, Violência, Preconceito e Discriminação na Escola pela Universidade Federal de São Paulo, licenciado em Educação Artística com habilitação em Desenho pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e bacharel em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estácio de Sá (2008). Atualmente é doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e atua como professor de Artes Plásticas da Prefeitura Municipal da Cidade do Rio de Janeiro. Conta com o financiamento da Escola de Formação Paulo Freire/Centro de Referência Anísio Teixeira.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5675-2373>

E-mail: lulsiano@gmail.com

Morada: Campus Praia Vermelha, Faculdade de Educação. Av. Pasteur, 250 – Botafogo, Rio de Janeiro – RJ, 22290-240, Brasil

Adriana Mabel Fresquet é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordena o Programa de Extensão Cinema, Aprender e Desaprender, que realiza atividades de iniciação ao cinema em escolas públicas e no hospital universitário. É uma das fundadoras da Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual (Rede Kino). Coordena a coleção “Alteridade e Criação” da Autêntica Editora e a coleção “Cinemas e Educações” da Editora Multifoco. Conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4223-8204>

E-mail: adrianafresquet@gmail.com

Morada: Campus Praia Vermelha, Faculdade de Educação. Av. Pasteur, 250 – Botafogo, Rio de Janeiro – RJ, 22290-240, Brasil

Submetido: 16/05/2025 | Aceite: 28/06/2025



Este trabalho encontra-se publicado com a Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0.