http://dx.doi.org/10.22420/rde.v20i47.2299

Crítica da plataformização do ensino de Artes Visuais: *uma análise do RCO+Aulas no Paraná*

A critique of the platformization of Visual Arts teaching: *an analysis of RCO+Aulas in Paraná*

Crítica a la plataformización de la enseñanza de las artes visuales: *un análisis del RCO+Aulas en Paraná*

THALITA EMANUELLE DE SOUZA[*]
Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, União da Vitória – PR, Brasil.

JANAINA ENCK[**]
Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

MARIA CRISTINA DA ROSA FONSECA DA SILVA[***]
Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa criticamente o sistema RCO+Aulas na rede pública do Paraná, evidenciando a superficialidade dos conteúdos de Artes Visuais e a imposição de pedagogias neoliberais. Utiliza-se o método da análise documental crítico-dialética, com base em materiais oficiais (BNCC e documentos orientadores), planos e slides do RCO+Aulas e autores/as marxistas que discutem o trabalho educativo. A pesquisa ressalta o impacto da plataformização no trabalho docente, que restringe o papel criador de docentes e transforma a prática pedagógica em mera execução de tarefas prescritas. Como alternativa, a Pedagogia Histórico-Crítica é apresentada como fundamento para uma educação crítica

[*] Professora de Arte do quadro próprio do magistério do estado do Paraná. Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina.

[**] Professora de Artes Visuais na Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC. Cursa doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV/UDESC. Integra as redes de pesquisa Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte e Grupo de Pesquisa Arte e Formação nos Processos Políticos Contemporâneos. *E-mail*: <tesedajana@gmail.com>.

[***] Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. É professora titular do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atua como professora do Mestrado e doutorado em Artes Visuais da UDESC. *E-mail*: <cristinaudesc@gmail.com>.

e emancipadora, que valoriza o conhecimento elaborado, a mediação docente e a prática criadora no ensino de Artes Visuais.

Palavras-chave: RCO+aulas. Pedagogia Histórico-Crítica. Ensino de artes. Plataformização.

ABSTRACT: This article critically analyzes the RCO+Aulas system, which is an educational management platform in the state of Paraná that offers standardized lesson plans and digital learning materials, and it highlights the superficiality of Visual Arts contents and the imposition of neoliberal pedagogies. It uses the critical-dialectical document analysis method, based on official materials (BNCC and guiding documents), RCO+Aulas plans and slides, and Marxist authors who discuss teaching work. The research highlights the impact of platformization on teachers' work, which restricts teachers' creative role and transforms pedagogical practice into the mere execution of prescribed tasks. As an alternative, Historical-Critical Pedagogy is presented as the foundation for a critical and emancipatory education that values elaborated knowledge, teacher mediation, and creative practice in Visual Arts teaching.

Keywords: RCO+aulas. Historical-Critical Pedagogy. Arts teaching. Platformization.

RESUMEN: Este artículo analiza críticamente el sistema RCO+Aulas en la red pública de Paraná, destacando la superficialidad del contenido de las artes visuales y la imposición de pedagogías neoliberales. Se utiliza el método de análisis documental crítico-dialéctico, basado en materiales oficiales (BNCC y documentos guía), planes y diapositivas del RCO+Aulas y autores/as marxistas que discuten el trabajo educativo. La investigación destaca el impacto de la plataforma en el trabajo docente, que restringe el papel creativo de los/as docentes y transforma la práctica pedagógica en la mera ejecución de tareas prescritas. Alternativamente, la pedagogía histórico-crítica se presenta como fundamento de una educación crítica y emancipadora, que valora el conocimiento elaborado, la mediación docente y la práctica creativa en la enseñanza de las artes visuales.

Palabras clave: RCO+aulas. Pedagogía histórico-crítica. Enseñanza de las artes. Plataformización.

Introdução

"Nossa, daqui uns dias não precisaremos mais de professores, teremos robôs no lugar!"

Este comentário de um estudante do Ensino Médio, que escolhemos como epígrafe, emerge de um cenário inovador: em 2022, todas as escolas da rede estadual do Paraná foram equipadas com dispositivos chamados Educatron, que integram televisões a CPUs. Acoplados a uma câmera, esses equipamentos prometem registrar automaticamente a presença de estudantes. Ao se deparar com tal tecnologia em sala de aula, o aluno autor do comentário percebeu a situação da educação pública paranaense e o fetichismo da tecnologia. A observação do estudante serve como ponto de partida para investigarmos as implicações dessa realidade: como a adoção de tecnologias, o incentivo a metodologias ativas e o uso extensivo de slides fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação e diversas plataformas digitais consolidam o ideário pedagógico denominado por Newton Duarte (2011) como "pedagogias do aprender a aprender"?

Caro leitor, cara leitora, não nos interpretem mal. Durante nossa formação básica tínhamos apenas uma televisão por escola e escassos recursos pedagógicos. Não estamos sugerindo que o início dos anos 1990 representasse um período ideal para a educação pública. Tampouco podemos afirmar que havia uma maior valorização do papel do/da professor/a naquela época, já que historicamente a profissão é desvalorizada como parte de um projeto que busca desacreditar o ensino sistematizado e privar a classe trabalhadora do acesso ao conhecimento. Contudo, o atual processo de plataformização da educação e a reificação do trabalho docente, conforme apontado por Amanda Silva (2019), ressoa o que Duarte (2008) descreve como "sociedade das ilusões". A crescente introdução de plataformas e outros recursos pedagógicos, apresentados como facilitadores do processo educativo, acaba por promover uma hiperburocratização do trabalho docente, distanciando o/a educador/a de seu principal objetivo: ensinar.

Inicialmente apresentaremos uma análise crítica, fundamentada nos estudos de Débora Zank, Júlia Malanchen (2020), Vinícius Luge Oliveira, Maria Cristina Fonseca da Silva e Janine Perini (2021), entre outros/as teóricos/as do campo marxista. Examinaremos como as metodologias adotadas por professores/as da rede estadual do Paraná, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2017, perpetuam as pedagogias do 'aprender a aprender', abordando os conteúdos de forma superficial e restringindo o papel docente à mera reprodução de slides e planos pré-formatados.

No segundo momento, ao analisarmos segmentos de aulas de Artes do sistema RCO+Aulas com foco na temática da paisagem, identificaremos indícios concretos de marginalização dos conteúdos artísticos, expressos na ausência de referências à história

da arte, na substituição de obras e artistas por imagens genéricas retiradas da internet, na redução dos processos de criação à simples execução de atividades dirigidas e na omissão de fundamentos estéticos e materiais próprios das Artes Visuais.

Por fim, destacaremos as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica – PHC para repensar o ensino de Artes numa perspectiva crítica, propondo-a como estratégia de resistência e subversão à lógica neoliberal que orienta as atuais políticas curriculares e plataformas digitais de ensino.

BNCC e RCO+Aulas: o desmantelamento

Antonio Gramsci discute como o sistema educacional pode ser uma ferramenta para a reprodução das relações de poder existentes. Segundo ele, a educação é essencial na formação da "hegemonia cultural", disseminando ideias e valores da classe dominante por meio da coerção, mas também pela internalização dessas ideias pela sociedade (GRAMSCI, 2000). Assim, a educação torna-se um instrumento de manipulação, usado pelo Estado para formar os/as filhos/as da classe trabalhadora para as exigências do mercado e igualmente para moldar mentalidades, valores e visões de mundo, contribuindo para a estabilidade e a reprodução das estruturas de poder.

Neste primeiro tópico exploraremos a desestruturação do sistema educacional paranaense desencadeada pelo uso questionável de plataformas na educação básica. Desenvolvidas por startups estrangeiras contratadas pela Secretaria de Educação do estado, essas plataformas impactam significativamente a criação docente, distanciando o/a professor/a do cerne de sua prática profissional, que é o ensino dos conteúdos essenciais.

"O golpe vai atingir indistintamente qualquer organização política progressista e democrática", afirmou Dilma Rousseff (PT) em 2016. O golpe jurídico parlamentar do impeachment de 2016, que a removeu do cargo de presidenta eleita e elevou Michel Temer (MDB) à presidência do Brasil, afetou diversas organizações democráticas, inclusive a educação. A BNCC do Ensino Fundamental foi homologada em 2017, e a do Ensino Médio, em 2018 (BRASIL, 2017). Nela, a educação deve buscar desenvolver habilidades e competências, como consta no site oficial:

> Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a *formação humana integral* e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 7; grifo nosso).

Contrariamente ao que se possa pensar, a formação humana integral da BNCC não se realiza plenamente, uma vez que, apesar das belas palavras, ela tende a esvaziar o ensino de conteúdos, focando em habilidades e competências que alinham indivíduos/as às necessidades do capital. A essência do léxico da BNCC aponta o que se espera do ensino por competências na formação de estudantes: que os/as sujeitos/as aprendam desde a mais tenra idade a se *adaptarem* às necessidades do capital, sejam *competentes* para exercer funções triviais, que *exercitem* a empatia e a paciência, que sejam *resilientes* ante as dificuldades da classe trabalhadora e a luta propulsora de sua história.

A problemática da BNCC se concentra em competências e habilidades, relegando os conteúdos escolares a um segundo plano, conforme apontam Zank e Malanchen:

> quanto menos conhecimento houver, menos entendimento da realidade haverá; quanto menos entendimento da realidade é o verbo menos questionamentos haverá; paradoxalmente, quanto menos questionamentos houver, maior aceitação da realidade e da manutenção do status quo haverá (ZANK & MALANCHEN, 2020, p. 139).

Na perspectiva crítica, os problemas trazidos pela BNCC – esvaziamento dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos – afetam todas as áreas do campo educacional de maneira direta e as Artes de forma dramática. Desde a homologação desse documento, elas deixaram de ser compreendidas como áreas de conhecimento específico e foram reduzidas a uma sub-área de Linguagens, que também inclui Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física. Essa subalternização representa um retrocesso significativo, especialmente considerando as conquistas históricas em defesa do ensino de Artes no país, como a Lei 9.394/96, que o instituiu como componente curricular obrigatório, e a Lei 13.278/16, que previa o ensino das quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

A situação se agrava ainda mais com a reforma do Ensino Médio[1], na qual disciplinas como Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa foram agrupadas na área denominada Linguagens e suas Tecnologias. No entanto, elas não estão incluídas no eixo obrigatório. Nessa ótica fragmentada o ensino perde a perspectiva da totalidade, conforme observado por Karel Kosik (1976). A hierarquização de certos conhecimentos em detrimento de outros leva a duas situações críticas: a priorização de conhecimentos mensuráveis por mecanismos de avaliações em larga escala favorece a agenda neoliberal internacional, que visa a mercantilização da educação; e a ilusória ideia de 'escolhas' de itinerários formativos, que representa outra falácia, pois impacta diretamente as oportunidades de formação e acesso ao ensino superior para a classe trabalhadora.

Na BNCC está estipulado o que deve ser abordado nas aulas de Arte, em unidades temáticas de Artes Visuais, Música, Teatro, Dança e Artes Integradas. Essas unidades são subdivididas em objetos de conhecimento, como Contextos e Práticas, Processos de Criação, Matrizes Estéticas e Culturais, Patrimônio Cultural, Arte e Tecnologia, Elementos da Linguagem, Materialidades, entre outros.[2] Verifica-se uma significativa disparidade na alocação de páginas

destinadas ao ensino de Matemática, por exemplo, em comparação com as aulas de Arte. As diretrizes para o ensino de Matemática ocupam extensas 33 páginas (265 a 298) no Ensino Fundamental, enquanto a parte destinada às aulas de Arte nos anos finais desse mesmo ciclo é limitada a apenas 6 páginas (205 a 211). A discrepância revela uma hierarquização no ensino, evidenciando um maior enfoque nas disciplinas que são referência para as avaliações externas. A brevidade na abordagem das aulas de Arte destaca a necessidade de uma revisão e uma ampliação das diretrizes, considerando a relevância e a complexidade dos conhecimentos artísticos que englobam artes visuais, música, teatro e dança. O documento carece de profundidade, não explorando adequadamente a Arte como criação, conhecimento, trabalho e ensino estético. Como considera Adolfo Vázquez (2011), não foca em nada além do mero desenvolvimento de *habilidades* cotidianas.

A falta de conteúdos sistematizados e estruturados na BNCC para a área de Arte cria uma abertura para abordagens diversas, permitindo praticamente qualquer conteúdo. Tal flexibilidade possibilita às secretarias estaduais e municipais de educação a articulação das aulas de acordo com preferências pessoais, o que levou o estado do Paraná a se alinhar com uma abordagem neoliberal. Contudo, essa falta de rigidez é o que, ironicamente, preserva o espaço para experiências contra-hegemônicas.

Chegamos então ao nosso objeto de pesquisa: a implementação do sistema RCO+Aulas na rede pública estadual do Paraná em 2020. A tela inicial do sistema dá as boas-vindas a docentes com a seguinte apresentação:

> Você conhece o *RCO+Aulas*? É um *módulo de planejamento* que está disponível no Registro de Classe Online (RCO). Nele, o professor encontra planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. Os planos de aula são organizados por tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos. Eles também se dividem por trimestre e contemplam, além dos conteúdos essenciais, informações e atividades complementares. Na ferramenta *on-line*, é possível encontrar links para videoaulas, *slides* e listas de exercícios, que podem ser editadas ou complementadas por materiais de sua preferência. Está disponível para o professor, ainda, um espaço para avaliar cada aula dada (PARANÁ, 2023; grifos no original).

O Registro de Classe Online – RCO foi implementado em 2016 como substituto para os diários de papel nos quais os/as docentes registravam a presença de estudantes e o conteúdo ministrado. Em 2021 esse sistema foi expandido para o RCO+Aulas, incluindo um planejamento detalhado, no qual a sequência dos conteúdos é pré-definida. Acompanhando esses conteúdos, o/a professor/a tem acesso a slides prontos que definem os objetivos das aulas, apresentam uma parte teórica e uma atividade prática.

Mesmo que não nos aprofundemos aqui no ensino remoto durante o período pandêmico, é importante destacar as análises de Luge Oliveira, Fonseca da Silva e Perini (2021), que observam como, em meio ao caos e à urgência de adaptações durante as atividades não presenciais, "gambiarras pedagógicas" aceleraram a contratação de plataformas

como Google e ferramentas de *business intelligence*. Essas plataformas passaram a controlar desde a presença dos/das estudantes até a regularidade de seu uso por professores/as. Com o retorno gradual ao ensino presencial em 2021, o controle e o cerceamento impostos pelo Estado nas escolhas pedagógicas docentes ganharam novas proporções.

Nossa análise crítica do RCO+Aulas e da BNCC se concentra nos conteúdos artísticos, mas destacamos que essa é uma realidade presente em toda a educação escolar, e esperamos que esta iniciativa incite mais pesquisas sobre o impacto das pedagogias neoliberais e os danos que a plataformização das aulas trazem a estudantes e docentes das escolas públicas.

O entrelaçamento de dados e observações revela o alinhamento da plataformização implementada com o RCO+Aulas aos princípios da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. É uma adesão intrinsecamente vinculada ao ideário hegemônico que sustenta o lema 'aprender a aprender', conforme discutido por Duarte (2011). A transformação do papel docente em mero/a 'avançador/a e comentador/a de slides' contrasta drasticamente com a concepção educativa fundamentada nos princípios emancipadores defendidos por pesquisadores e pesquisadoras da Pedagogia Histórico-Crítica. Acreditamos que, embora os slides possam servir como base para a prática docente, eles contribuem para aliená-la. Um professor ou uma professora com uma carga horária de 40 horas semanais, das quais apenas 10 são dedicadas ao planejamento e às demais burocracias escolares, pode se ver compelido/a a adotar esse material como a via mais simples, especialmente face à pressão para seguir estritamente os conteúdos programáticos e as observações em sala de aula.

Aprofundamos nossa compreensão do contexto atual destacando a desvalorização do trabalhador e da trabalhadora, reduzidos/as a uma força de trabalho abstrata (DUARTE, 2011). Esse cenário reflete a lógica capitalista na qual a objetivação material, cada vez mais universal, ocorre à custa da transformação de trabalhadores/as em mercadoria, subjugando sua força de trabalho. Essa análise sublinha a relação intrínseca entre as práticas educativas atuais, a estruturação da força de trabalho e a reprodução das lógicas do sistema capitalista:

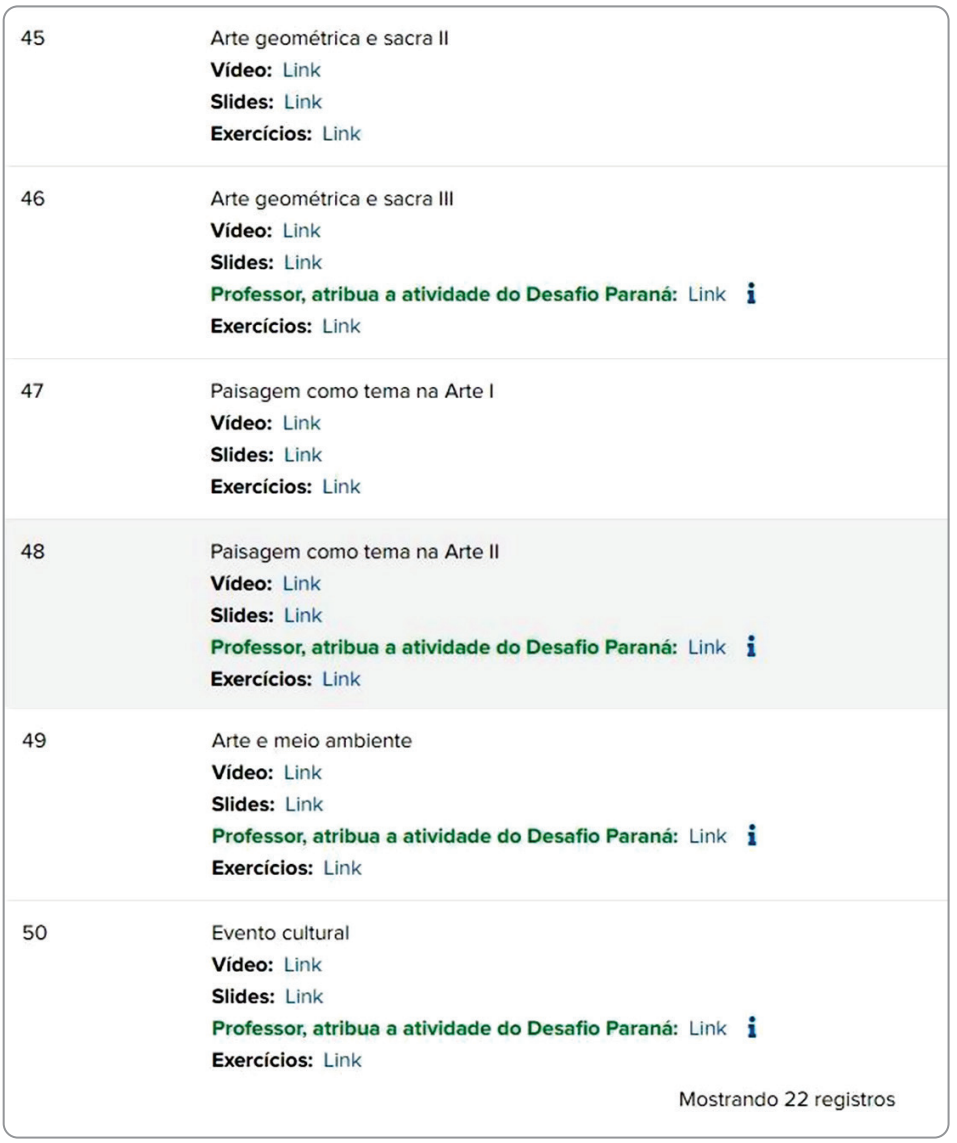
> o fato de que o trabalhador seja esvaziado, totalmente desprovido de valor, reduzido unicamente a uma abstrata força de trabalho e o fato de que o trabalho seja a fonte geradora de toda a riqueza produzida na forma de capital. Para que a objetivação material torne-se cada vez mais universal e rica é preciso, na sociedade capitalista, que o trabalhador só possa realizar uma atividade objetivadora vencendo sua força de trabalho como mercadoria (DUARTE, 2011, p. 183).

O conceito de trabalho educativo definido por Dermeval Saviani (2013) é entendido como o processo de formar em cada indivíduo/a a humanidade desenvolvida coletivamente por toda a sociedade. Nesse sentido, o trabalho educativo realizado por docentes é considerado um processo de criação que envolve a preparação das aulas, a seleção de conteúdos e a escolha da metodologia, entre outros aspectos.

Análise das aulas de Artes – descrição do material

Apresentamos a seguir um exemplo de como as aulas de Artes são organizadas no planejamento do sistema RCO+Aulas. Abordaremos especificamente as aulas do terceiro trimestre do 8º ano do Ensino Fundamental. As aulas demonstradas na captura de tela (Figura 1) são as de número 45 a 48, porém, o terceiro trimestre começa na aula 33, com o conteúdo de rádio e comunicação.

Figura 1: Captura de tela do aplicativo com a organização das aulas



Fonte: Acervo das pesquisadoras, 2023.

Apresentadas de forma sequencial e numeradas, as aulas carecem de autoria identificada e impõem ao professor e à professora a obrigação de seguir um roteiro pré-estabelecido, dentro de um tempo específico. A falta de coesão entre os temas e a abordagem polivalente do material comprometem a compreensão integral dos conceitos, resultando em um aprendizado fragmentado. A rigidez da estrutura limita a capacidade de aprofundar os conteúdos e promover a expressão artística, perdendo-se assim a oportunidade de explorar a arte como uma forma de criação e também o trabalho pedagógico criador.

Para aprofundar nossa discussão analisaremos duas aulas específicas do planejamento, 47 e 48, *Paisagem como tema na arte* e *Paisagem como tema na arte II*. A escolha das aulas deu-se em razão da aparente continuidade de enunciados, o que sugere uma perspectiva de aprofundamento da prática pedagógica. Percebemos que as aulas isoladas disponibilizadas no sistema não permitem uma análise consistente, pois apresentam fragmentos pontuais sem continuidade temática ou metodológica.

O Quadro1 organiza as informações de maneira estruturada, supostamente facilitando a compreensão e o acesso aos dados sobre as aulas de Arte, incluindo a quantidade de slides, os objetivos, o número de "imagens artísticas" e detalhes específicos sobre as obras de arte discutidas.

Quadro 1: Análise dos elementos dos slides do sistema RCO+Aulas

	Aula 47: Paisagem como tema na arte I			Aula 48: Paisagem como tema na arte II		
Slides	16			13		
Objetivos da aula	Conhecer as pinturas de paisagens, seus contextos e características.			Conhecer alguns tipos de paisagem. Apreciar pinturas de paisagens, seus contextos e características.		
Imagens artísticas	8			6		
	artista	**título**	**data**	**artista**	**título**	**data**
Considerações sobre as imagens	Claude Monet	Mulher com sombrinha - Madame Monet e seu filho	1875	John Constable	Parque Wivenhoe	1816
	Claude Monet (3 imagens)	sem título	sem data	Gabriele Münter	Paisagem com nuvens	1908
	Albrecht Dürer	Landscape with a Woodland Pool	1497	Caspar David Friedrich	Andarilho sobre o mar de nevoeiro	1818
	William Turner	sem referência ao título da obra	sem referência à data da obra	Tarsila do Amaral	sem referência ao título da obra	sem referência à data da obra
	Alfredo Andersen	sem referência ao título da obra	sem referência à data da obra	Van Gogh	sem referência ao título da obra	sem referência à data da obra
				Tarsila do Amaral	Paisagem com Touro	sem referência à data da obra
Referências	FERRARI, Solange S. U; DIMARCH, Bruno F; KATER, Carlos E; FERRARI, Pascoal F; Por toda parte, 8º Ano. 2 ed. São Paulo: 2018. https://arteemtransito.com.br/site/pt_br/2020/04/paisagem-nas-artes-visuais/			FERRARI, Solange S. U; DIMARCH, Bruno F; KATER, Carlos E; FERRARI, Pascoal F; Por toda parte, 8º Ano. 2 ed. São Paulo: 2018. https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo363/pintura-de-paisagem		

Fonte: Elaboração das autoras, 2023.

A aula 47 começa apresentando Albrecht Dürer (1471 -1528) como precursor da representação da paisagem. Destaca também o surgimento das tintas em bisnaga como um dos fatores que impulsionaram as pinturas de paisagens ao ar livre no século XIX. Entre as principais características do movimento que ficou conhecido como Impressionismo, as aulas ressaltam a observação da natureza a partir de impressões pessoais e sensações visuais imediatas; a suspensão dos contornos e dos claro-escuros; pinceladas fragmentadas e justapostas; o aproveitamento da luminosidade; o uso de cores complementares; e a pintura ao ar livre.

Um ponto relevante a ser discutido é a maneira como o conceito de pintura, enquanto gênero pictórico, é abordado, sistematizado e distribuído ao longo de duas aulas de 50 minutos cada. O tempo destinado para observações e tarefas é especificado num canto dos slides. Conforme evidenciado no Quadro 1, esses slides nem sempre apresentam informações essenciais, como o título da obra ou a data de produção, e raramente incluem detalhes formais como dimensões, técnica ou materiais utilizados.

Em razão das restrições de uso impostas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR, que proíbe a reprodução total ou parcial de materiais do sistema RCO+Aulas fora do ambiente escolar, as imagens referentes a essas aulas não puderam ser reproduzidas neste trabalho. Optou-se então por uma descrição analítica das telas, respeitando os direitos institucionais e garantindo a compreensão do conteúdo examinado.

Na tela do RCO+Aulas, o/a estudante é convidado/a a observar três pinturas do artista Claude Monet, acompanhadas do texto: "A partir da observação do momento da luz e da ação do tempo na natureza, Claude Monet fez uma série de pinturas de um mesmo jardim, em Giverny. Observe as imagens e as mudanças". As três imagens exibem o mesmo jardim, com uma ponte sobre um lago, em diferentes momentos do dia, com variações de luz e tonalidade. O cenário é preenchido por folhagens, flores e reflexos na água, sugerindo a passagem do tempo e as mudanças climáticas. Não há, porém, informações sobre o título das obras, datas, técnicas ou período histórico de produção. O tempo sugerido para a atividade é de um minuto, e o encaminhamento metodológico limita-se à observação das diferenças visuais entre as pinturas.

Essa proposta transforma a experiência estética em um exercício perceptivo superficial, semelhante a um *jogo dos 7* erros, desconsiderando a dimensão histórica e material das obras de Monet. A ausência de mediação docente, de contextualização ou de questionamentos sobre a intencionalidade artística reforça o esvaziamento do conteúdo e a redução da arte a um estímulo sensorial, em conformidade com a lógica da plataformização, que valoriza a execução rápida em detrimento da reflexão e da crítica.

Já a atividade intitulada *Sugestão de Atividade – Agora é sua vez!!* propõe que o/a estudante observe o entorno e produza um desenho a partir de uma paisagem que aprecie. O texto orienta: "Escolha a paisagem que você mais gosta, pode ser do espaço escolar, ou do caminho que você faz entre a sua casa e a sua escola. Em seguida, desenhe uma

parte dessa paisagem". Ao lado do texto há a ilustração digital de uma árvore sobre um gramado verde, com céu azul claro, sem identificação de autoria ou referência a obras de arte. A proposta incentiva a reprodução de uma paisagem cotidiana, sem mediação estética ou conceitual, restringindo o fazer artístico à representação espontânea do gosto pessoal. Essa abordagem também exemplifica o esvaziamento do conteúdo artístico e a ausência de problematização estética, transformando o ensino de Artes Visuais em uma prática descontextualizada e de caráter meramente expressivo.

A marginalização dos conteúdos artísticos no material didático torna-se evidente, sem aprofundar a análise das imagens nem ampliar o repertório com novas obras. As imagens artísticas são utilizadas meramente como ilustrações de espaços naturais, sem aprofundamento sobre as formas de produção ou o contexto histórico em que estão inseridas. São completamente ignorados o processo de criação das obras, suas relações com a contemporaneidade e a realidade dos/das estudantes.

Apesar de apresentar repertório, ele não é especificado e é apresentado de forma aleatória, sem uma elaboração que permita aos/às estudantes compreender a complexidade da área de Artes, especificamente as visuais. O último slide propõe uma atividade "prática", limitando-se a temas cotidianos dos/das estudantes, sem elevar a Arte ao status de criadora, sem perceber seus aspectos de criticidade e sem elaborá-la em sua historicidade, perdendo possibilidades de humanização. A atividade apenas reproduz um conhecimento empírico que estudantes poderiam desenvolver mesmo sem a orientação docente, alienando o/a professor/a do seu objeto de trabalho.

Análise das aulas

A aula 48 começa com a seguinte pergunta: "Quais as diferenças entre paisagem natural e paisagem construída?". É uma pergunta que pode ser facilmente respondida com base nos conhecimentos adquiridos nas aulas de geografia, mas que no contexto das Artes deveria promover uma discussão mais conceitual sobre a paisagem na contemporaneidade. O slide reserva 3 minutos para que os/as alunos/as respondam à questão. O próximo slide da série traz a definição desses conceitos, sem menção ao campo artístico. Em seguida, é apresentada a pergunta: "Mas, e na Arte? O que podemos considerar como paisagem?". Nessa etapa fica evidente que a própria mantenedora reconhece a importância de conectar o conceito de paisagem ao contexto artístico. Mas por que destinar tanto tempo de uma aula de 50 minutos para conceitos que, embora relevantes, não são essenciais à disciplina de Artes Visuais?

Posteriormente os slides apresentam a obra *Viajante sobre o mar de névoa* (1818), uma pintura a óleo do alemão Caspar David Friedrich, acompanhada de uma breve descrição do artista e análises das reproduções. No entanto, a identificação da obra, sua autoria e

data de execução são relegadas a pequenas letras na lateral da imagem, tratadas como informações secundárias e quase irrelevantes para a aula, reforçando o caráter acessório da Arte e a desvalorização do conteúdo histórico no material.

Observa-se no canto esquerdo do slide um tempo estipulado de 2 minutos para que o/a estudante realize a atividade proposta, limitando a possibilidade de análise, reflexão e reduzindo o contato do/da estudante com o conteúdo artístico a uma atividade rápida e descontextualizada. As perguntas elencadas na atividade — "O que você vê?", "A pintura é sobre o homem ou sobre a paisagem?" e "O que ele está vendo?" — restringem-se a questões subjetivas e perceptivas que, embora possam estimular a imaginação, não mobilizam o pensamento conceitual nem promovem a apropriação de saberes artísticos elaborados. Como afirma Lev Vigotski (2010), o conhecimento espontâneo surge das experiências cotidianas, mas só adquire valor educativo quando mediado por conceitos científicos, construídos historicamente e transmitidos por meio da linguagem e da ação pedagógica. No caso analisado, o/a estudante é levado/a a emitir impressões pessoais sem compreender o contexto estético, técnico ou filosófico da obra, o que mantém a atividade no plano da observação imediata, sem superação dialética em direção ao conhecimento.

Outros dois slides apresentam uma obra de Tarsila do Amaral e uma de Van Gogh, com breves descrições dos artistas e das obras. A aula é concluída com a seguinte proposta prática: "Observe a obra de Tarsila do Amaral 'Paisagem com Touro', e faça uma releitura da obra utilizando materiais diversos". A proposição segue um padrão que, apesar de apresentar várias imagens artísticas durante a aula, não estabelece conexões entre elas nem se aprofunda em nenhuma, apenas as apresenta de forma aleatória e propõe que o/a estudante crie e produza sem nenhum desenvolvimento psicomotor e cognitivo adequado, pois ao longo da aula de 50 minutos, ele/ela apenas apreciou várias obras e respondeu a perguntas intuitivas e corriqueiras.

Assim como as atividades práticas são esvaziadas de conteúdos desenvolventes, a teoria educacional que as orienta carece de clareza, pois não especifica o referencial teórico utilizado, os objetivos a serem alcançados ou mesmo as referências sobre a autoria do material disponibilizado. Se durante as aulas de Arte os/as estudantes vão apenas pensar e responder questões sobre seu cotidiano ou sobre suas impressões intuitivas a respeito de imagens, e a partir dessas referências mínimas deverão reproduzir coisas de seu gosto, onde ficam os conteúdos artísticos para além de referências sem nexos?

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica (2008), a figura do/da professor/a como mediador/a de conhecimentos mais elaborados é fundamental, exigindo uma formação ampla e crítica, além de autonomia e liberdade de cátedra para um ensino eficaz.

Análise crítica: Pedagogia Histórico-Crítica em oposição ao 'aprender a aprender'

Um ensino contra-hegemônico, conforme defendido por Saviani (2013), busca proporcionar a filhos e filhas da classe trabalhadora o acesso aos conhecimentos mais elaborados e refinados, histórica e criticamente selecionados, aos quais a elite tem acesso, tanto na vida cotidiana quanto escolar. Para a Pedagogia Histórico-Crítica, cabe a docentes do ciclo básico selecionar conteúdos clássicos e elaborá-los como saber escolar, proporcionando aos/às estudantes a oportunidade de evoluir do conhecimento espontâneo e rotineiro para uma consciência filosófica – e no nosso caso, especificamente, ao pensamento artístico. Saviani descreve esse processo da seguinte maneira:

> Em suma, pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2013, p. 20).

Para desenvolver uma análise crítica do material didático apresentado utilizamos as tarefas definidas pela Pedagogia Histórico-Crítica. Segundo Saviani:

> É possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:
>
> a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
>
> b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
>
> c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013, p. 8–9).

Ele enfatiza a importância do trabalho docente na identificação das formas mais desenvolvidas nas quais se expressa o saber objetivo e na sua conversão e sistematização em saberes escolares. O papel do/da professor/a, nessa perspectiva, distingue-se radicalmente do de um/uma facilitador/a de tarefas ou avançador/a de slides, como pressupõem as aulas elaboradas pelo sistema RCO+Aulas e a BNCC. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da teoria vigotskiana, a mediação refere-se ao papel docente ativo no processo de elevação do pensamento do/da estudante, do senso comum ao nível do conhecimento científico. Para Vigotski, essa mediação ocorre na zona de desenvolvimento

proximal, em que o/a professor/a, mediador/a por excelência, organiza as condições para que estudantes acessem os saberes historicamente produzidos, realizando a função central da escola, que é socializar o conhecimento sistematizado e promover o desenvolvimento das capacidades humanas.

O ato de ensinar deve ser uma ação intencional do/da professor/a, cujas responsabilidades incluem promover uma educação emancipadora que fomente a consciência social e humana nos/nas estudantes (SAVIANI, 2013). Duarte ressalta que o ensino é um ato essencialmente político:

> podemos afirmar que se constitui num ato político consciente, num ato político provocativo, o ato de ensinar realizado por cada professor, a insistência de assumir a responsabilidade de transmitir aos alunos o que de mais elevado e rico exista no conhecimento humano (DUARTE, 2011, p. 344).

Portanto, a educação se revela como meio de instrumentalizar a classe trabalhadora, proporcionando acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico. Isso nos leva a refletir sobre a pergunta feita no início deste texto: a quem interessa diminuir a importância do papel do/da professor/a? Interessa ao Estado burguês e à manutenção do capital, pois ao deslocar docentes de sua função essencial, também se retira a possibilidade de fomentar a consciência crítica nas novas gerações. Ao esvaziar os conteúdos e permitir que estudantes apenas 'cumpram tarefas', negamos o conhecimento mais avançado a filhos e filhas da classe trabalhadora, relegando-os/as ao mercado como indivíduos/as adaptáveis e pacíficos/as – ou, conforme descreve a BNCC, "resilientes".

A convergência entre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o sistema RCO+Aulas ilustra a predominância das pedagogias do 'aprender a aprender' no ideário pedagógico brasileiro. Essas abordagens enfatizam a importância do conhecimento cotidiano, posicionando-o como elemento central no ensino, sustentando a noção de que estudantes podem aprender de maneira autônoma, seguindo seu desenvolvimento 'natural'.

> lema "aprender a aprender": o princípio de que aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e o princípio de que o método de construção de conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente (DUARTE, 2011, p. 42).

No caso do RCO+Aulas, o trabalho pedagógico é fragmentado em momentos teóricos e práticos, com atividades frequentemente desvinculadas do conteúdo teórico e do repertório artístico apresentado. Esse tipo de atenção apenas ao conhecimento preexistente do/da estudante sugere que o sistema educacional prioriza uma forma de aprendizado no qual primeiro se ouve e lê, para depois fazer, perdendo-se a essência da práxis pedagógica. O papel docente fica desvinculado, com um tempo rigidamente programado – questiona-se onde ficam o/a aluno/a e o cuidado com seu desenvolvimento e

aprendizado. Quando a sala de aula se limita a proposições artísticas que apenas reproduzem um conhecimento prévio, os/as estudantes nunca alcançarão o conhecimento que a elite possui. Saviani e Duarte enfatizam que a educação deve enriquecer o/a indivíduo/a, permitindo-lhe apropriar-se de conhecimentos significativos que gerem, por sua vez, a necessidade de novos saberes que transcendam o pragmatismo imediatista:

> A educação enriquece o indivíduo fazendo com que ele se aproprie de determinados conhecimentos e fazendo com que essa apropriação, por sua vez, gere a necessidade de novos conhecimentos que ultrapassem, cada vez mais, o pragmatismo imediatista da vida cotidiana e aproximem o indivíduo das obras mais elevadas produzidas pelo pensamento humano (DUARTE, 2011, p. 175).

Encerramos este tópico confrontando diversas questões, impulsionadas por uma profunda indignação diante do desmantelamento abrangente do processo educativo. Esta análise foi elaborada com o propósito de inspirar mais educadores e educadoras a remover as amarras que os/as limitam e a lutar pelo resgate do nosso papel essencial no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo o seu cerne criador.

> A educação escolar é o meio mais adequado para a apropriação, pelos trabalhadores, das conquistas históricas da humanidade que lhes aguçaram a consciência da necessidade de intervir praticamente para dar continuidade ao processo histórico, conduzindo-o a um novo patamar (SAVIANI & DUARTE, 2021, p. 69).

É fundamental compreender que a educação escolar desempenha um papel vital na apropriação das conquistas históricas pela classe trabalhadora. Mais do que um meio de transmissão de conhecimento, é um instrumento essencial para capacitar trabalhadores e trabalhadoras a influenciar o curso da história, promovendo o progresso humano.

Considerações finais

Neste artigo analisamos a importância de conceitos caros à educação contra-hegemônica, como a elaboração de conceitos científicos, artísticos e filosóficos que superem o imediatismo do cotidiano, a mediação crítica do/da professor/a no processo de aprendizagem, a seleção de conteúdos clássicos, o movimento dialético na elaboração da práxis e o uso do ensino como ferramenta de transformação social.

A partir de nossa base teórica e nossa prática percebemos o intuito do Estado e das políticas públicas ao inserir novas formas pedagógicas baseadas na tecnologia: o esvaziamento do papel do/da docente como mediador/a da prática educativa; a educação como ferramenta para o mercado de trabalho e desenvolvimento do capital; o conhecimento para a adaptação do/da estudante à sociedade capitalista; apenas o 'aprender a aprender' como forma de ensino; o conteúdo apresentado de forma aleatória e vazia,

desmantelando os clássicos; o fazer artístico baseado no cotidiano e na intuição; o esforço de levar o mínimo para estudantes da classe trabalhadora. Os slides do RCO+Aulas nos demonstram que docentes passam a ser meros/as reprodutor/as do que está posto; as aulas não aprofundam nenhum quesito da educação estética (técnica, repertório, criação); o ensino é dividido entre teoria e prática; a prática é baseada no espontaneísmo; o/a professor/a é alienado/a do objeto do seu trabalho.

Para preservar a integridade da educação pública, os/as docentes devem então ser mediadores/as do processo de ensino-aprendizagem, levando à sala de aula conteúdos clássicos, historicamente desenvolvidos, buscando o desenvolvimento do conhecimento científico e lutando contra a implementação de recursos que os/as privam do cerne do próprio trabalho.

Este artigo representa uma etapa inicial de reflexões provenientes das pesquisas de doutorado das autoras. É evidente que há muito a ser explorado, por meio da análise de documentos norteadores, sua conexão com o sistema educacional da SEED, as novas metodologias impulsionadas pelo conceito de 'aprender a aprender', bem como as potenciais estratégias de resistência e estudos que possam se contrapor ao desmantelamento da educação pública.

Recebido em: 23/10/2024; Aprovado em: 26/0/2025.

Notas

1 A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) agrupou as disciplinas em áreas de conhecimento e reduziu a carga horária comum. No entanto, é importante ressaltar que as diretrizes foram atualizadas pela Lei nº 14.945/2024, sancionada com o objetivo de corrigir distorções curriculares, ampliando o eixo de disciplinas obrigatórias (Formação Geral Básica) e limitando a carga horária dos itinerários formativos flexíveis.

2 Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Referências

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed., 1. reimp. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 86).

DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUGE OLIVEIRA, Vinícius; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa & PERINI, Janine Alessandra. Os professores de artes visuais e a pandemia da COVID-19. *Momento – Diálogos em Educação*, v. 30, n. 1, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.14295/momento.v30i01.13202. Acesso em: 16 out. 2024.

PARANÁ. *RCO+Aulas*: módulo de planejamento do Registro de Classe Online. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2023. Disponível em: https://rco.paas.pr.gov.br/. Acesso em: 15 dez. 2023.

PARANÁ. *Escola Digital – RCO+Aulas*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2023. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas. Acesso em: 15 dez. 2023.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2021.

SILVA, Amanda Moreira da. A uberização do trabalho docente no Brasil: uma tendência de precarização no século XXI. *Revista Trabalho Necessário*, v. 17, n. 34, p. 229–251, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.17i34.p38053. Acesso em: 16 out. 2024.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZANK, Débora Cristine Trindade & MALANCHEN, Júlia. Pedagogias do aprender a aprender e o esvaziamento do conteúdo na BNCC. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 12, n. 2, p. 131–145, 2020.