



ENTRE A MEDIAÇÃO E A PLATAFORMIZAÇÃO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL
E DO ENSINO DE ARTES VISUAIS EM ESPAÇOS EXPOSITIVOS

Thalita Emanuelle de Souza¹

BETWEEN MEDIATION AND PLATFORMIZATION: CHALLENGES OF HERITAGE EDUCATION
AND THE TEACHING OF VISUAL ARTS IN EXHIBITION SPACES

ENTRE LA MEDIACIÓN Y LA PLATAFORMIZACIÓN: DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL
Y DE LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES EN ESPACIOS EXPOSITIVOS

¹ Thalita Emanuelle de Souza é Mestra em Artes pelo PROF-ARTES da Universidade do Estado de Santa Catarina, doutoranda em Ensino das Artes Visuais no PPGAV-UDESC. Professora efetiva da rede estadual paranaense desde 2009. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3582-8476> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7888323013690464> E-mail: tha.li.ta1712@gmail.com

RESUMO

Este artigo investiga os desafios e as possibilidades do ensino de artes visuais em articulação com museus e espaços expositivos, a partir da perspectiva da educação patrimonial brasileira e dos impactos da plataforma do ensino no estado do Paraná. A análise parte da constatação das desigualdades de acesso à cultura e da ausência sistemática do patrimônio cultural brasileiro no currículo escolar, revelando um cenário marcado pela fragilização das políticas públicas e pelo controle pedagógico exercido por plataformas digitais como o RCO+Aulas. Discutimos como as iniciativas voltadas à mediação cultural e ao acesso à arte nos espaços museológicos, muitas vezes, se limitam a estratégias superficiais de inclusão, desvinculadas de uma formação estética significativa. Argumentamos que, para que a educação patrimonial cumpra seu papel emancipador, é imprescindível garantir condições materiais adequadas, autonomia pedagógica docente e políticas públicas comprometidas com o direito à cultura e a fruição estética no espaço escolar e a partir dele.

Palavras-chave: Ensino de artes visuais; Educação patrimonial; Plataformização; Escola pública; Museus.

ABSTRACT

This article investigates the challenges and possibilities of teaching visual arts in connection with museums and exhibition spaces, from the perspective of Brazilian heritage education and the impacts of the platformization of education in the state of Paraná. The analysis starts from the recognition of inequalities in access to culture and the systematic absence of Brazilian cultural heritage in the school curriculum, revealing a scenario marked by the weakening of public policies and the pedagogical control exerted by digital platforms such as RCO+Aulas. We discuss how initiatives aimed at cultural mediation and access to art in museum spaces often remain limited to superficial inclusion strategies, disconnected from meaningful aesthetic education. We argue that, for heritage education to fulfill its emancipatory role, it is essential to ensure adequate material conditions, pedagogical autonomy for teachers, and public policies committed to the right to culture and aesthetic experience within and beyond the school environment.

Keywords: Visual arts education; Heritage education; Platformization; Public school; Museums.

RESUMEN

Este artículo investiga los desafíos y posibilidades de la enseñanza de las artes visuales en articulación con museos y espacios expositivos, desde la perspectiva de la educación patrimonial brasileña y los impactos de la plataforma de la enseñanza en el estado de Paraná. El análisis parte del reconocimiento de las desigualdades en el acceso a la cultura y de la ausencia sistemática del patrimonio cultural brasileño en el currículo escolar, revelando un escenario marcado por el debilitamiento de las políticas públicas y por el control pedagógico ejercido por plataformas digitales como el RCO+Aulas. Se discute cómo las iniciativas dirigidas a la mediación cultural y al acceso al arte en los espacios museológicos muchas veces se limitan a estrategias superficiales de inclusión, desvinculadas de una formación estética significativa. Se argumenta que, para que la educación patrimonial cumpla su papel emancipador, es imprescindible garantizar condiciones materiales adecuadas, autonomía pedagógica docente y políticas públicas comprometidas con el derecho a la cultura y al goce estético dentro y fuera del espacio escolar.

Palabras clave: Educación en artes visuales; Educación patrimonial; Plataforma; Escuela pública; Museos.

Venha ver! Venha ver Eugênia,
Como ficou bonito
O Viaduto Santa Efigênia!
Venha ver
Foi aqui,
Que você nasceu
Foi aqui,
Que você cresceu
Foi aqui que você conheceu
O seu primeiro amor
Eu me lembro
Que uma vez você me disse
Que um dia que demolissem o viaduto
De tristeza, você usava luto
Arrumava sua mudança
E ia embora pro interior
(Adoniran Barbosa, 1990)

1. Introdução

A epígrafe de Adoniran Barbosa, também utilizada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em **Educação patrimonial: orientações ao professor** (2011), nos lembra da força simbólica que os espaços e as paisagens urbanas exercem sobre a memória e a identidade dos sujeitos. “Eugênia” não enxerga o viaduto apenas como uma construção física; nele estão inscritas suas experiências afetivas, sociais e culturais. Essa dimensão do espaço como território de vivência e pertencimento nos conduz ao ponto central deste artigo: como esperar que estudantes da rede pública desenvolvam vínculos com museus e

espaços expositivos se o patrimônio cultural brasileiro sequer está assegurado de forma sistemática no currículo escolar?

Ao abordarmos a articulação entre ensino de artes visuais, educação patrimonial e museus, ancoramo-nos na crítica à plataformização do ensino público no Paraná, mais especificamente ao sistema RCO+Aulas (Registro de Classe Online + Aulas). A discussão sobre a presença de plataformas digitais no ambiente escolar precisa ir além da constatação de sua existência. O termo **plataformização**² refere-se a um processo mais amplo e sistêmico, enraizado na lógica do capitalismo contemporâneo, que busca converter a educação em um serviço mercantilizado e gerido por indicadores de eficiência. Essa tendência, que se intensificou no Brasil durante a pandemia de COVID-19, com a adoção de ferramentas digitais, reflete uma abordagem gerencialista que “extirpa a autonomia pedagógica” e amplia a supervisão e o controle sobre o trabalho docente. As plataformas não são instrumentos neutros; atuam como dispositivos de vigilância e controle que rastreiam, observam e classificam as atividades de professores e alunos, conformando a prática educativa a uma lógica produtivista. Essa transformação do trabalho docente se assemelha ao que estudiosos têm denominado de “uberização” da docência, em que o professor, formalmente autônomo, é subordinado aos algoritmos e às metas de produtividade, em um processo que leva à precarização (Abílio, 2017).

A partir de um levantamento documental e empírico, este artigo examina o espaço reservado à educação patrimonial no currículo de Artes Visuais do Ensino Fundamental e Médio na rede pública do Paraná. O foco da análise recai sobre o sistema de plataformas digitais, com ênfase no RCO+Aulas e no programa “Desafio Paraná”. O RCO+Aulas é um sistema que dita e monitora os conteúdos de ensino por meio de planos e slides padronizados, enquanto o Desafio Paraná é uma plataforma

2 Plataformização do ensino: O conceito de plataformização, que é central para a argumentação, pode ser solidamente embasado nos trabalhos de Eduardo Santos Junqueira Rodrigues sobre o “capitalismo de vigilância” na educação.

de lições de casa com questões objetivas, que reforça o controle sobre o trabalho docente e compromete a autonomia pedagógica. O levantamento dos planos de aula de 2023, especificamente para a disciplina de Artes Visuais, revela o tratamento superficial e fragmentado do tema, demonstrando certa ineficácia da abordagem curricular imposta. Por fim, refletimos com base na perspectiva materialista histórico-dialética sobre o esvaziamento da experiência estética, apontando os riscos de uma educação reduzida ao consumo de imagens e conteúdos descontextualizados (Adorno; Horkheimer, 1985; Benjamin, 2012; Benjamin, 2019), o que compromete o papel emancipador da educação patrimonial.

Argumentamos que, sob a lógica tecnocrática e padronizada das plataformas digitais, o ensino de arte é reduzido a uma experiência empobrecida, desvinculada das vivências culturais e da sensibilidade estética que deveriam constituir a formação humana. Frente a esse cenário, refletimos também sobre o papel da mediação nos espaços museais e os limites enfrentados por educadores e estudantes para acessá-los — física ou digitalmente. Além da análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e das diretrizes do IPHAN (2011, 2014), este artigo se ancora na vivência docente da autora na rede pública estadual do Paraná, combinando pesquisa empírica e reflexão crítica. Tomamos como base um levantamento dos planos de aula disponíveis no sistema RCO+Aulas, examinamos o espaço reservado ao patrimônio cultural, à arte brasileira, à pluralidade e à diversidade nos conteúdos previstos para o ensino de artes visuais. Também avaliamos como as condições materiais e estruturais limitam a efetivação de visitas escolares a museus e centros culturais. Por fim, refletimos com base em Adorno, Horkheimer e Benjamin sobre o esvaziamento da experiência estética frente a reprodutibilidade técnica e à digitalização das vivências culturais, apontando os riscos de uma educação reduzida ao consumo de imagens e conteúdos descontextualizados (Adorno; Horkheimer, 1985; Benjamin, 2012; Benjamin, 2019). Ao longo do texto, sustentamos que a educa-

ção patrimonial brasileira, se compreendida em sua dimensão crítica e formativa, exige mais do que presença nos documentos oficiais: requer políticas públicas efetivas, autonomia docente e acesso concreto à cultura como direito social. Partimos, assim, da memória de Eugênia e de seu viaduto para afirmar que o patrimônio não pode ser um privilégio — deve ser instrumento de construção coletiva de identidade, pertencimento e emancipação.

2. O ensino de artes visuais e a ausência do patrimônio cultural brasileiro na escola pública

A presença dos espaços no cotidiano dos sujeitos ultrapassa o campo físico e se inscreve nas dimensões simbólicas, afetivas e históricas. É nesse sentido que a educação patrimonial brasileira se torna fundamental: ao reconhecer os territórios, suas memórias e suas expressões culturais, contribui para a formação de uma consciência identitária e de pertencimento no ambiente escolar. Neste artigo, defendemos que o ensino do patrimônio cultural brasileiro na escola pública deve ir além da menção pontual aos conteúdos, assumindo um papel estruturante na formação dos estudantes, especialmente no componente curricular de Artes Visuais.

Embora os documentos curriculares nacionais e estaduais, incluindo a BNCC, definam o componente curricular como “Arte” em sua totalidade, e não segmentado por linguagem artística, o recorte metodológico deste artigo nas **Artes Visuais** se justifica a partir de uma crítica ao modelo da polivalência.³ A polivalência, presente na Lei nº 5.692/71, concebeu a formação de um único profissional para ministrar aulas de artes nas

3 Polivalência e formação docente: A preocupação com a polivalência e a precarização da formação docente pode ser aprofundada nos trabalhos da professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e nas pesquisas de seu grupo, o Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Arte.

diversas linguagens. Contudo, a formação polivalente, marcada por uma “base teórica frágil e carga horária limitada,” tem sido objeto de críticas por parte de estudiosos da área que apontam para a discrepância entre a formação inicial e a complexidade do cotidiano escolar (Bernardi, 2023). Esse modelo, ao invés de enriquecer, tende a fragilizar o ensino, instrumentalizando as linguagens artísticas em vez de aprofundá-las. A professora Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), uma das coordenadoras do projeto **Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina**, investiga as condições de trabalho e de ensino de professores de Artes Visuais e as contribuições para a educação e a formação docente (Fonseca da Silva, 2019, p. 1-14; Fonseca da Silva, 2022). Seu trabalho legitima a preocupação com a especificidade da formação nas artes visuais, demonstrando que a ausência de um aprofundamento teórico e técnico nas diferentes linguagens compromete a capacidade do professor de atuar como um mediador crítico e um intelectual dirigente do processo pedagógico (Fonseca da Silva, 2019, p. 1-14). A escolha pelo recorte nas Artes Visuais, portanto, é um posicionamento político e metodológico. O artigo defende que a disciplina, embora unificada no papel, opera na prática de forma segmentada e precarizada.

Entendemos a educação patrimonial como um eixo capaz de articular o reconhecimento das manifestações culturais e artísticas com a construção de sentido e identidade dos estudantes. O trabalho com o patrimônio cultural nas escolas públicas deve, portanto, considerar tanto o repertório simbólico e histórico presente nos museus, quanto os saberes e referências locais das comunidades escolares.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) contempla o patrimônio cultural como um dos eixos do ensino de artes visuais, estabelecendo competências que estão presentes nas áreas de história, linguagens e artes, com o objetivo de promover uma formação integral, crítica

e conectada à diversidade cultural brasileira. Nesse sentido, a valorização do patrimônio cultural não se restringe à visita a museus, mas deve estar presente nas práticas cotidianas da sala de aula, no reconhecimento das manifestações locais e na articulação com a história humana. Assim, neste segundo item, examinamos como a BNCC e os documentos do IPHAN compreendem a educação patrimonial, destacando sua relevância para o processo educativo. Ao mesmo tempo, apontamos as lacunas e contradições que se estabelecem entre o previsto nas diretrizes oficiais e a realidade concreta do ensino público. Ainda que o IPHAN enfatize ações de educação não formal — realizadas em museus e outros espaços expositivos — o próprio instituto reforça a necessidade de se incorporar o patrimônio cultural no currículo escolar de forma sistemática, como prática contínua e formativa.

2.1. BNCC: educação e patrimônio cultural

Ao tratarmos da presença da educação patrimonial no currículo escolar, é indispensável compreendermos o que prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), principal documento normativo da educação básica brasileira. Embora reconheçamos suas limitações e falhas, neste artigo não nos aprofundaremos em sua crítica — o que deixamos para outro momento. Optamos por tomar a BNCC como referência justamente para evidenciar que, ainda que deficiente, ela prevê o trabalho com a cultura brasileira.

No entanto, é crucial que a análise deste documento não se restrinja à sua letra, mas examine sua lógica e sua ideologia subjacentes. A BNCC, apesar de formalmente prever a educação patrimonial em seus eixos, insere-se em um contexto de reformas educacionais que, longe de fortalecer a formação integral, são parte de um projeto político mais amplo de precarização da educação pública. A BNCC impõe um currículo pré-determinado ao adotar a pedagogia das competências, um modelo que,

alinhado à lógica gerencialista e neoliberal, direciona a formação para o desenvolvimento de habilidades específicas para o mercado de trabalho. Essa abordagem transforma a educação em um processo de conformação e não de emancipação, fragilizando a formação humana e crítica.

Para uma análise rigorosa do fenômeno, a perspectiva do materialismo histórico-dialético, defendida por autores como Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto, mostra-se indispensável (Saviani, 2008, p. 448-456; Frigotto, 1986). Esses pensadores propõem que a educação não pode ser vista de forma isolada, mas como um campo de disputa ideológica, onde as políticas educacionais refletem as contradições e os projetos da sociedade (Saviani, 2008, p. 448-456). Nesse sentido, as reformas curriculares e a crescente plataformação do ensino são interpretadas não como meros aprimoramentos técnicos, mas como respostas do capital às suas crises cíclicas, visando a precarização do trabalho docente e o controle da formação da futura classe trabalhadora. A BNCC, por exemplo, é criticada por se basear na pedagogia das competências, um modelo que, alinhado à lógica neoliberal, busca formar sujeitos flexíveis e adaptáveis às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e humanizadora. A plataformação se insere nesse contexto como um dispositivo que materializa essa ideologia, externalizando o controle e impondo um currículo pré-determinado que limita as possibilidades de um ensino de arte verdadeiramente transformador.

A BNCC estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar, tendo como base orientadora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Esta, por sua vez, afirma em seu artigo 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, art. 1º). No campo do ensino de Arte, a BNCC reconhece a importância da

expressão artística, da fruição estética e da compreensão do patrimônio cultural como dimensões fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Ao destacar a educação patrimonial como um dos eixos da área de Arte, a BNCC a compreende como parte integrante do processo educativo. O patrimônio cultural possibilita ao estudante o contato com diferentes repertórios, permitindo não apenas conhecer o outro, mas também reconhecer-se nesse processo. A área de Arte, inserida no campo das Linguagens, destaca a valorização do patrimônio cultural como parte essencial da formação dos estudantes. A BNCC (2018) estabelece que é necessário compreender as linguagens como construções humanas, históricas, sociais e culturais, reconhecendo-as como formas de significar a realidade e expressar subjetividades e identidades.

Além disso, propõe o desenvolvimento do senso estético, valorizando manifestações artísticas e culturais locais e globais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio da humanidade, sempre com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. Nesse mesmo campo, a BNCC (2018) aprofunda a valorização da educação patrimonial ao propor que os estudantes tenham contato crítico com produções artísticas de diferentes tempos, povos e contextos — incluindo culturas indígenas, afro-brasileiras, comunidades tradicionais e sociedades diversas — reconhecendo a arte como um fenômeno cultural, histórico e social. Também orienta para a análise e valorização do patrimônio artístico, nacional e internacional, em suas formas materiais e imateriais, estimulando uma compreensão plural e sensível das expressões culturais.

Ao articular essas diretrizes ao ensino de arte, o documento indica a necessidade de integrar repertório, identidade e reflexão estética na formação dos estudantes. Embora o documento não trate diretamente das condições sociais específicas dos estudantes, o que evidencia uma lacuna entre a prescrição curricular e a realidade concreta das escolas públicas, reconhece-se uma intenção explícita de incorporar a diversida-

de cultural como parte integrante da formação. Essa perspectiva, como veremos a seguir, encontra correspondência nas diretrizes formuladas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), cuja atuação amplia o debate sobre a importância da educação patrimonial na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu pertencimento histórico e cultural.

Dando continuidade à análise da BNCC, identificamos no documento competências específicas que orientam a abordagem da educação patrimonial tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, particularmente no componente curricular de Artes. No caso do ensino fundamental, destacamos a seguinte competência:

EF15AR25 – Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (Brasil, 2018, p. 203)

Tal competência destaca a importância de desenvolver, nas Artes, conhecimentos e valores ligados ao patrimônio cultural, abrangendo dimensões materiais e imateriais. Visa proporcionar aos estudantes uma compreensão ampla das expressões culturais brasileiras, enriquecendo seu repertório estético. Essa abordagem contribui para a formação integral, articulando patrimônio, práticas artísticas e reflexão crítica, fortalecendo o respeito à diversidade e a apreciação sensível das culturas.

No ensino médio, a BNCC também contempla uma competência voltada à educação patrimonial na área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme segue: EM13LGG601 – Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica (Brasil, 2018, p. 496).

O foco dessa competência é formar estudantes capazes de se apropriar criticamente do patrimônio artístico, compreendendo-o em sua diversidade temporal, geográfica e cultural. Ao mesmo tempo, estimula-se a capacidade de análise dos mecanismos sociais, históricos e políticos que conferem legitimidade às produções artísticas. O objetivo é desenvolver uma visão crítica e histórica da arte, ampliando a compreensão das relações entre estética, cultura e poder.

A BNCC propõe uma concepção abrangente do ensino de Arte, reconhecendo o papel formativo das manifestações artísticas e da educação patrimonial. Embora tenha limitações e distâncias entre teoria e prática, há uma tentativa normativa de valorizar a diversidade cultural e o patrimônio como parte da formação escolar. Contudo, esse ideal não se concretiza de forma homogênea, sobretudo em redes públicas marcadas pela precarização docente e, atualmente, pela padronização de conteúdos via plataformas digitais. Nesse sentido, ao incorporar a educação patrimonial, a BNCC aponta para a potencialidade do patrimônio cultural como elemento enriquecedor do processo educativo. A valorização do patrimônio permite fortalecer os vínculos dos estudantes com sua própria história, identidade e território, contribuindo para a formação de sujeitos culturalmente competentes, críticos e conscientes de sua herança. Essa perspectiva, por sua vez, encontra ressonância nas diretrizes do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), cuja compreensão sobre a relação entre patrimônio e educação será aprofundada na próxima seção.

De acordo com Horta, Grunberg e Monteiro (1999), a efetividade das ações de preservação do patrimônio — como o tombamento, o registro de manifestações culturais e a chancela de paisagens culturais — depende do valor simbólico que a sociedade atribui a esses bens. Para os autores, a apropriação coletiva do patrimônio exige mais do que instrumentos legais: requer processos educativos que promovam a reflexão, o sentimento de pertencimento e a valorização da diversidade cultural brasileira.

2.2. IPHAN e a educação patrimonial

Em diálogo com os princípios expostos na BNCC, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) também reconhece o papel central da educação na preservação e valorização do patrimônio cultural brasileiro. Como órgão responsável pela salvaguarda dos bens culturais no país, o IPHAN tem adotado estratégias para integrar a educação patrimonial à educação básica, compreendendo que esse processo é essencial para que as novas gerações se reconheçam nos espaços sociais e culturais que ocupam, valorizando as múltiplas identidades brasileiras e sua herança histórica — material e imaterial.

No documento **Educação patrimonial: orientações ao professor**, Horta, Grunberg e Monteiro (1999) compreendem a educação patrimonial como um processo educativo permanente e sistemático, centrado no patrimônio cultural enquanto fonte de conhecimento e de enriquecimento coletivo e individual. Para os autores, esse processo deve se basear na experiência direta com as manifestações culturais, promovendo a apropriação, a valorização e a produção de novos saberes a partir da herança cultural, em um movimento contínuo de criação e reflexão. Compreendemos, assim, que o processo de apropriação e reconhecimento do patrimônio não ocorre de maneira isolada, mas se dá na coletividade. Ao nos reconhecermos dentro de um contexto cultural, também reconhecemos o outro e as marcas históricas que ele carrega, desenvolvendo uma consciência coletiva sobre os fundamentos que constituem nossa sociedade.

Pensar a educação patrimonial no ambiente escolar, portanto, é: I. Reconhecer e valorizar as identidades culturais locais, regionais e nacionais; II. Conscientizar sobre a importância da preservação do patrimônio; III. Apreciar e compreender a diversidade cultural e histórica brasileira.

No que se refere à inserção da educação patrimonial na educação básica, o IPHAN atuou por meio de programas como o **Mais Educação**, já

extinto, no qual os estudantes participavam de atividades extracurriculares voltadas ao patrimônio. Atualmente, como discutido anteriormente, a educação patrimonial está prevista na BNCC e deve ser trabalhada de maneira transversal, articulando-se com os diferentes componentes curriculares. Nessa perspectiva, o IPHAN (2014) destaca que sua política de educação patrimonial se estrutura em três eixos, sendo um deles voltado à inserção do tema no ensino formal. Para isso, foram estabelecidas parcerias com o Ministério da Educação que viabilizaram duas principais estratégias: no contexto da educação básica, o Programa Mais Educação favoreceu a incorporação de práticas de educação patrimonial dentro da proposta de educação integral; já no ensino superior, a articulação se deu por meio do Programa de Extensão Universitária (ProExt), que contempla uma linha temática dedicada ao patrimônio cultural.

Além disso, uma série de documentos publicados pelo IPHAN ao longo das últimas décadas reforça a importância da educação patrimonial no currículo escolar. Podemos destacar: A **Carta de Fortaleza** (1999) propõe a inclusão da educação patrimonial brasileira no currículo escolar e a formação de professores para esse fim. O **RCNEI – Volume 4** (1998) valoriza o patrimônio dos povos indígenas e defende uma abordagem contextualizada. Já as **Diretrizes Curriculares Nacionais** (2013) ressaltam a importância de integrar a educação patrimonial ao currículo, reconhecendo as identidades culturais na diversidade do patrimônio brasileiro. Tais diretrizes dialogam diretamente com a BNCC e reforçam a legalidade e a legitimidade da inserção do patrimônio cultural no currículo da educação básica — fundamental e média.

Trata-se, sobretudo, de garantir que os estudantes tenham direito ao conhecimento de sua história, memória, legado e acervos, reconhecendo-se como sujeitos históricos e culturais⁴. Essa perspectiva já era defen-

4 Barreiras de acesso cultural: Para a discussão sobre as barreiras de acesso à cultura, o artigo de A. Briozo Filho sobre a pesquisa Cultura nas

dida pelo Ministério da Cultura em 1987, ao apontar a necessidade de promover campanhas que levem a população a reconhecer o patrimônio histórico e artístico como um bem coletivo e de valor inestimável — tão essencial quanto os recursos naturais do país. A proposta era fortalecer, por meio da educação popular, a ideia de pertencimento e responsabilidade coletiva pela preservação dos monumentos e da memória nacional (Oliveira, 2011, p. 32). É nesse sentido que afirmamos a necessidade da presença constante do patrimônio cultural nas aulas de Artes Visuais. Uma geração que não conhece sua história nem a contextualiza é uma geração esvaziada de humanidade. A ausência de um ensino sistemático voltado ao patrimônio e à diversidade cultural na escola pública brasileira está diretamente articulada ao próximo ponto que abordaremos: mesmo quando há intenção de valorização da arte, o acesso aos espaços expositivos ainda é restrito — seja por barreiras materiais, seja pela lógica excludente que ainda estrutura os museus.

3. Museus, espaços expositivos e as barreiras de acesso da classe trabalhadora

Abordamos aqui os desafios e possibilidades da educação em artes visuais em parceria com museus e espaços culturais. Discutimos desigualdades no acesso à cultura, mediação educativa, falta de autonomia pedagógica docente, uso de plataformas digitais e limitações estruturais das escolas públicas do Paraná. Com base em da Silva (2022), que afirma que o acesso à formação crítica e à educação de qualidade depende de alianças com os espaços culturais, defendemos que a parceria com museus pode contribuir para uma educação emancipadora, apesar dos entraves que discutiremos neste texto.

Capitais oferece dados valiosos, e a obra de Enrique Saravia é fundamental para entender a importância das políticas públicas nesse contexto.

Sou professora de Artes Visuais na rede pública estadual do Paraná há 16 anos e atuo em uma cidade do interior. Essa vivência me permitiu observar de perto as desigualdades no acesso à arte, tanto para os estudantes quanto para nós, educadores. Se já enfrentamos dificuldades para visitar museus e galerias, o que dizer dos alunos? Além dos obstáculos financeiros e geográficos, existem barreiras sociais que afastam os docentes das oportunidades de vivência estética. Muitos professores acumulam funções domésticas, cumprem jornadas de trabalho extensas e enfrentam a sobrecarga do ensino público. Tudo isso limita nossas possibilidades de frequentar espaços culturais e, conseqüentemente, impacta o repertório que levamos para a sala de aula. As poucas experiências presenciais que tive juntamente com os estudantes foram em Curitiba, capital do estado do Paraná, onde levei meus alunos duas vezes ao Museu Oscar Niemeyer (MON). Essas visitas só aconteceram porque fizemos campanhas na escola e contamos com o subsídio dos próprios estudantes para cobrir custos de transporte e alimentação. Fora essas ocasiões excepcionais, a realidade do ensino público é a falta completa de contato com obras de arte originais.

Essa limitação, longe de ser um caso isolado, reflete uma desigualdade estrutural que compromete o direito à cultura. Pesquisas recentes, como a Cultura nas Capitais, confirmam que o acesso a espaços culturais como museus e teatros está diretamente ligado à classe social, escolaridade e raça, o que configura uma desigualdade de acesso à cultura (Briozzo Filho, 2025). Fatores como a “imponência dos edifícios,” o custo de ingressos e as dificuldades de acesso físico e geográfico são destacados como obstáculos significativos para a classe trabalhadora (Briozzo Filho, 2025). A gratuidade, embora importante, não é suficiente diante da rotina de quem trabalha e da falta de políticas públicas de transporte e alimentação que viabilizem a fruição cultural (Saravia, 2006; IPHAN, 2011). A democratização da cultura exige, portanto, a superação de entraves estruturais e o fortalecimento de políticas públicas que garantam o aces-

so como um direito social, e não um privilégio. Dados do **Observatório da Formação de Professores**, com abrangência nacional, mostram que 42,7% dos docentes afirmam que os estudantes acessam raramente os espaços culturais; 30,1% apontam acesso ocasional; e 18,3% dizem que esse acesso não ocorre. Esses dados foram coletados em uma pesquisa do grupo **Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina**, (Fonseca da Silva, 2019). O site do observatório, onde mais informações sobre a pesquisa de abrangência nacional podem ser encontradas, é <https://observatorio.formacaoearte.com.br/>.

Manter estudantes e professores afastados de museus e espaços culturais restringe o repertório artístico e enfraquece a compreensão crítica sobre arte e sociedade. Para enfrentar esse desafio, é preciso implementar políticas públicas que garantam não apenas o ingresso gratuito, mas também transporte, alimentação e mediação educativa adequada — assegurando que a cultura seja um direito, não um privilégio (Saravia, 2006). Também é fundamental descentralizar as oportunidades culturais, fortalecendo espaços locais como centros comunitários, galerias e feiras, ampliando o acesso sem depender de deslocamentos onerosos.

O acesso à cultura está diretamente ligado à classe social (Briozzo Filho, 2025). Fatores como a “imponência dos edifícios” e as dificuldades de acesso físico e geográfico são destacados como obstáculos significativos para a classe trabalhadora. Enquanto a elite usufrui amplamente desses espaços, a classe trabalhadora enfrenta barreiras econômicas, temporais e simbólicas. A indústria cultural reforça essa exclusão, moldando preferências para o consumo, enquanto o turismo cultural e os museus permanecem elitizados, ao viajar buscamos shoppings e não museus. A gratuidade, como no MON em Curitiba às quartas-feiras, não é suficiente diante da rotina de quem trabalha. Democratizar a cultura exige superar entraves estruturais. Além disso, estar fisicamente no museu não garante uma experiência formativa: a mediação é essencial para que haja

reflexão estética e crítica. O MON, por exemplo, oferece visitas mediadas e oficinas educativas, mas ainda enfrenta limitações operacionais. Mesmo com iniciativas importantes, muitas escolas não conseguem custear visitas e dependem do esforço dos professores, já sobrecarregados. Sem políticas públicas consistentes, essas ações continuam sendo pontuais. É necessário inserir a arte no cotidiano escolar de forma contínua, e não apenas como uma exceção eventual.

A falta de acesso a museus e espaços expositivos impacta diretamente o ensino de arte na escola pública. Um dos principais desafios é a ausência de autonomia docente na escolha dos conteúdos. No Paraná, o ensino de artes é mediado por slides padronizados da SEED-PR, que limitam a criação em sala de aula e no seu planejamento, e por consequência restringem o repertório dos estudantes. Diferente de outras disciplinas, não há plataforma digital específica para Artes, mas ela ainda é afetada por todo o sistema de imposições.

A plataforma do ensino, compreendida como uma lógica gerencialista e de controle, manifesta-se de forma concreta no sistema RCO+Aulas. O caso do componente curricular de Arte é particularmente ilustrativo: a ausência de uma plataforma digital específica para a área, diferente de outras disciplinas, não anula as imposições do sistema. Pelo contrário, essa desvalorização se reflete na padronização dos slides e nas tarefas pré-estabelecidas do “Desafio Paraná”, que operam como dispositivos de controle e monitoramento. Assim, o problema não é a ferramenta em si, mas a lógica que busca reduzir o professor a um mero executor de conteúdo pré-determinado, precarizando sua atuação (Abílio, 2017). Não se trata de sugerir que o professor deva “burlar” o sistema por conta própria, como se a autonomia fosse um ato de resistência individual. A autonomia do professor, pensada à luz do conceito de intelectual orgânico de Antonio Gramsci (Gramsci, 1999), deve ser compreendida como um direito a ser garantido, essencial para que ele atue na transmissão do conhecimento e da cultura em seu contexto. Nesse

sentido, a crítica não se dirige à falta de iniciativa do docente, mas sim a um sistema que, de maneira institucionalizada, o impede de exercer sua essência profissional: a criatividade e a capacidade de construir uma prática pedagógica dialógica e transformadora (Saviani, 2008, p. 448-456).

Essa estrutura imposta levanta questões: quem decide o que os alunos aprendem sobre arte? Quais artistas são incluídos ou excluídos? O ensino de arte tende a reforçar a canonização de alguns nomes, ignorando produções populares, indígenas, periféricas e contemporâneas — perpetuando uma visão limitada da diversidade cultural.

Ao analisar o conteúdo disponibilizado pela SEED-PR para o sexto ano do ensino fundamental, observamos uma clara falta de informações sobre as obras apresentadas aos estudantes. O gráfico à direita revela a predominância de obras com informações limitadas apenas ao título e artista, sem contextualização histórica ou data, o que agrava a limitação do repertório dos estudantes.

Como a tabela ilustra, há uma prevalência de obras sem detalhes fundamentais para a compreensão crítica e aprofundada. Tal ausência de informações dificulta o acesso e o entendimento dos estudantes, perpetuando uma abordagem superficial e limitada no ensino das artes visuais, ou seja, o estudante além de ter acesso apenas a uma imagem bidimensional, projetada em uma televisão, ainda não tem as informações completas sobre ela. Para que o ensino de arte seja transformador, o acesso à cultura deve ser garantido como um direito. Isso envolve não só a existência de museus e exposições, mas também políticas públicas que viabilizem transporte e participação efetiva dos estudantes. As secretarias educacionais devem priorizar o acesso à cultura, e não apenas às plataformas. Ao elaborá-las, é essencial fornecer informações fundamentais sobre cada obra, permitindo que estudantes da classe trabalhadora, mesmo com acesso restrito à arte, tenham ao menos os dados mínimos para uma compreensão crítica, com mediação pedagógica adequada. O contato com a arte não pode ser um privilégio — deve ser um direito de todos.

Título da obra, artista e data	Título da obra e artista	Título da obra	Imagem sem informações
0	7	1	22

TABELA 1. INFORMAÇÕES SOBRE OBRAS

Fonte: Desenvolvida pela autora, RCO+Aula 2

4. Plataformização: A padronização do ensino e a invisibilidade da arte brasileira nos conteúdos do RCO+aulas

Dando continuidade à análise das condições estruturais que limitam o acesso à arte, é imprescindível examinar como o ensino de artes visuais tem sido formatado no estado do Paraná a partir do sistema RCO+aulas (Registro de Classe Online+aulas). Se, por um lado, o acesso aos museus físicos é restrito, por outro, o próprio conteúdo oferecido em sala de aula tem se mostrado limitado e centralizado, esvaziando as possibilidades de contato crítico e significativo com o patrimônio cultural brasileiro.

A plataformização do ensino, compreendida como uma lógica gerencialista e de controle, manifesta-se de forma concreta no sistema RCO+Aulas. Nos referimos aqui ao conceito total de plataformização, como nos coloca Moraes (2021): “O fato é que a Tecnologia deixou de ser um fator ligado somente à produção, e hoje junto com a comunicação, produz essa dominação ampliada sobre a sociedade (espectro total). Não se deve deixar de lado que Educação é muito mais que intermediação / circulação de informações ou conhecimento. A lógica da plataformização agiliza os fluxos de informação, mas não garante interação.”

Essa transformação do trabalho docente se assemelha ao que estudiosos têm denominado de “uberização” da docência, em que o professor, formalmente autônomo, é subordinado aos algoritmos e às metas de produtividade, em um processo que leva à precarização (Abílio, 2017; Abílio, 2019). Essa lógica das “aulas prontas” e dos slides padronizados se alinha a essa tendência, transformando o planejamento pedagógico em um ato de mera reprodução mecânica.

Antes de explorarmos diretamente os dados sobre a presença (ou ausência) do patrimônio cultural brasileiro nas aulas, é fundamental esclarecer o que constitui o sistema RCO+aulas, implantado na rede pública de ensino do Estado do Paraná e central para esta análise. Esse sistema

teve sua implementação iniciada durante a pandemia de Covid-19, que impactou o país e o mundo, especialmente durante o período de aulas remotas, e continua em vigor até os dias atuais. Inicialmente concebido para auxiliar os professores nesse contexto, o RCO+aulas evoluiu de uma ferramenta de suporte para as atividades docentes, tornando-se um instrumento que dita e monitora os conteúdos abordados em sala de aula.

Dentro desse sistema, há um planejamento predefinido no qual os professores acessam os conteúdos por turma e trimestre, seguindo uma ordem previamente estabelecida. Entendemos que essa lógica pode alienar o professor de sua verdadeira essência profissional: o processo criador no processo educativo. Embora a Secretaria de Educação assegure que os docentes possuem autonomia na seleção desses conteúdos, a pressão exercida tanto pela direção (por meio da observação das aulas) quanto pelo núcleo regional de educação (via tutorias contínuas) para abordar temas específicos está intrinsecamente vinculada a um sistema de tarefas, avaliações externas e metas padronizadas, todas inseridas em plataformas digitais. O “Desafio Paraná,” por sua vez, um sistema de tarefas e metas padronizadas, reforça o controle sobre o trabalho docente e compromete a autonomia pedagógica, tornando inviável a adaptação ou a complementação dos conteúdos. Outro ponto a ser ressaltado é o aumento da burocratização e o esvaziamento do trabalho docente: I) chamadas online; II) reconhecimento facial; III) uso de slides produzidos pela secretaria; IV) exigência de metodologias ativas; V) plataforma do ensino; VI) ausência de tempo adequado para o planejamento das aulas. Todos esses vértices configuram uma pseudoescolha, na qual re-elaborar as aulas se torna inviável. Os professores estão absorvidos por demandas externas e alienados do próprio objeto do seu trabalho: criar, preparar e dar aula com autonomia pedagógica.

Considerando esse contexto, apresentamos a seguir dados extraídos dos planos de ensino elaborados pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) e disponíveis no RCO+aulas. Esses planos servem como diretri-

zes oficiais, delineando os conteúdos numerados conforme a sequência de aulas. Em nossa análise, inicialmente contabilizamos o número total de aulas de Artes por turma, do ano de 2023, depois destacamos aquelas voltadas às Artes Visuais. Em seguida, buscamos conteúdos relacionados à Arte e Cultura Brasileira. Por fim, direcionamos nossa atenção à presença dos termos **Patrimônio Cultural**, **Pluralidade**, **Identidade** e **Cultura**, a fim de compreender a abordagem desses conceitos conforme previsto pela BNCC e pelos documentos do IPHAN.

A seguir, apresentamos uma captura de tela do sistema RCO+aulas, que exemplifica como as aulas são organizadas na plataforma. Cada aula é pré-numerada e conta com slides padronizados, tarefas pré-estabelecidas (**Desafio Paraná**), videoaulas e exercícios que o professor deve utilizar em sala.

A partir da análise do sistema, trouxemos os seguintes dados referentes ao plano de aula disponibilizado pela SEED para a disciplina de Artes. No nono ano do Ensino Fundamental, estão programadas 62 aulas; o mesmo ocorre no oitavo e no sexto anos. O primeiro ano do Ensino Médio apresenta 61 aulas, enquanto o terceiro ano conta com apenas 27. Cabe observar que o sétimo ano não foi analisado por falta de acesso ao plano correspondente, e que o segundo ano do Ensino Médio não contempla o componente Arte, substituído pela disciplina **Mídias Digitais**, conforme o Novo Ensino Médio.

Dentro dessas aulas, buscamos identificar os conteúdos especificamente voltados às Artes Visuais. Encontramos a seguinte distribuição: sexto ano, 24 aulas; oitavo ano, 31; nono ano, 34; terceiro ano do Ensino Médio, 25; primeiro ano do Ensino Médio, 26. No que se refere à presença de conteúdos sobre arte brasileira e/ou cultura brasileira, identificamos no sexto ano 16 aulas que abordam pluralidade cultural, arte africana e indígena. No oitavo ano, aproximadamente sete aulas tratam de história da arte de modo geral. No nono ano, há cerca de oito aulas, sendo duas voltadas especificamente ao modernismo brasileiro. O primeiro ano do

Série (2023)	Total de aulas de Arte	Aulas de Artes Visuais
6º ano EF	62	24
8º ano EF	62	31
9º ano EF	62	34
1º ano EM	61	26
3º ano EM	27	25

TABELA 2. DISTRIBUIÇÃO DE AULAS DE ARTE E ARTES VISUAIS

Fonte: Desenvolvida pela pesquisadora.

Ensino Médio apresenta três aulas sobre modernismo, e o terceiro ano duas, focadas na Semana de Arte Moderna.

Posteriormente, analisamos os títulos das aulas buscando identificar menções a **Patrimônio Cultural, Pluralidade, Identidade e Cultura**. Verificamos que, no sexto ano, esses termos aparecem 15 vezes. Nas demais séries, tais conceitos não são mencionados em nenhuma ocasião.

A partir dessa breve análise, observamos que menos da metade das aulas de Artes Visuais no estado do Paraná, conforme o plano do RCO+aulas, contempla conteúdos relacionados à arte e à cultura brasileiras. A exceção é o sexto ano, que apresenta uma abordagem mais ampla, incluindo arte africana, indígena e manifestações culturais brasileiras. Nas demais séries, o conteúdo se restringe ao modernismo, com enfoque na Semana de Arte Moderna. Ainda assim, essa análise não incluiu o exame detalhado dos slides fornecidos pela secretaria, o que será necessário em investigações futuras. No que diz respeito aos termos “Patrimônio cultural”, “Pluralidade”, “Identidade” e “Cultura”, a situação é ainda mais restrita: esses temas estão presentes exclusivamente nos conteúdos do sexto ano, não sendo explorados nas demais séries sob a perspectiva da diversidade cultural brasileira e de seu patrimônio. O que se observa é a imposição de um modelo tecnocrático que esvazia o potencial formativo da arte. Mesmo quando há investimento em tecnologia e plataformas digitais, a vivência estética torna-se secundária, substituída por uma lógica de reprodução mecânica. O conteúdo não é pensado como construção de sentido, mas como produto a ser entregue, o que nos afasta de uma pedagogia crítica e emancipadora.

Série (2023)	Aulas de Artes Visuais	Aulas de Arte e/ou Cultura Brasileira	Menções a ‘Patrimônio Cultural’, ‘Pluralidade’, ‘Identidade’ e ‘Cultura’
6º ano EF	24	16	15
8º ano EF	31	≈*7	0
9º ano EF	34	≈ 8	0
1º ano EM	26	3	0
3º ano EM	25	2	0

TABELA 3. PRESENÇA DE TEMAS E CONCEITOS (2023)
RCO+AULAS SEED/PR. (2023) - RCO+AULAS SEED/PR.

Fonte: Desenvolvida pela pesquisadora.

*Aproximado

5. A digitalização da experiência estética e o risco do esvaziamento formativo

Frente à realidade de difícil acesso presencial aos museus⁵, uma alternativa cada vez mais utilizada nas escolas públicas é o uso de museus virtuais, oferecidos principalmente por grandes empresas de tecnologia, como o Google Arts & Culture. Essa plataforma disponibiliza visitas online a instituições renomadas como o Louvre, o Museu Britânico, o MoMA e a Pinacoteca de São Paulo. As exposições são organizadas por meio de imagens em alta resolução, acompanhadas de textos informativos, vídeos explicativos e recursos interativos que permitem explorar detalhes das obras, acessar diferentes ângulos ou realizar passeios virtuais pelos espaços expositivos.

Do ponto de vista pedagógico, essas ferramentas podem, de fato, colaborar na ampliação do repertório visual dos estudantes, permitindo contato com produções artísticas que seriam de difícil acesso presencial. No entanto, seu uso exige mediação crítica dos professores para que não se reduza à simples reprodução passiva de imagens. Persistem, ainda, limitações significativas: a ausência da experiência sensorial direta com as obras, a impossibilidade de perceber texturas, escalas e interações espaciais e o risco de tais plataformas funcionarem apenas como estratégias mercadológicas das empresas que as promovem.

Essa problemática nos remete à reflexão de Walter Benjamin (2019, 2012) sobre a perda da “aura” da obra de arte na era da reproduzibilidade técnica. Ao deslocar a obra de seu tempo, espaço e contexto, sua experiência é esvaziada, tornando-se apenas mais uma imagem circulando entre tantas outras. Nesse sentido, questionamos até que ponto a visualização digital e as projeções em sala de aula são capazes de substituir

5 Mediação museológica: A discussão sobre o papel educativo dos museus, a mediação e seus desafios é abordada em documentos oficiais do IPHAN e no Dossiê Educação museal e os projetos de Brasis no ano do bicentenário de Siqueira et al..

— ou mesmo transformar — a vivência estética e educativa.

No Brasil, uma iniciativa que se insere nesse contexto digital é o **MON em Casa**, programa do Museu Oscar Niemeyer criado para ampliar o acesso ao seu acervo. O projeto oferece vídeos de mediação, oficinas artísticas e encontros virtuais com artistas e curadores, explorando as coleções do museu via YouTube e redes sociais com a hashtag #monemcasa. Além disso, o MON integra a plataforma Google Arts & Culture, permitindo visitas virtuais às exposições com obras em alta resolução. Para os professores, esses materiais podem servir como suporte pedagógico, viabilizando análises de imagem, discussões, atividades e repertório ampliado. No entanto, como toda experiência mediada digitalmente, o uso desses recursos demanda planejamento e intencionalidade. Sem isso, a arte corre o risco de ser reduzida a um mero consumo de imagens, descolado de sua potência formativa. Quando reduzida à imagem, a arte perde sua força sensível e transformadora. Da mesma forma a fruição da imagem digital não substitui a fruição da imagem presencial.

A discussão sobre a função educativa dos espaços expositivos vem sendo tensionada pelas lógicas de mercado e consumo, como aponta o **Dossiê “Educação museal e os projetos de Brasis no ano do bicentenário”** (Siqueira et al., 2023). Sem políticas públicas de acesso, valorização da experiência estética e reconhecimento da cultura como direito, a mediação digital corre o risco de ser mais um vetor de esvaziamento formativo.

Nesse sentido, a mediação digital, desacompanhada de políticas públicas que assegurem o acesso e a fruição estética, torna-se um mero paliativo que ignora a raiz da questão. O risco é que, em vez de democratizar, tais plataformas aprofundem o fosso de desigualdade cultural, substituindo a vivência transformadora pelo consumo de imagens descontextualizadas. A verdadeira solução, portanto, reside na defesa da cultura como um direito inalienável, fortalecendo as iniciativas que garantem a visitação e a interação genuína nos espaços de arte e memória.

6. Considerações finais

A análise dos planos de aula da SEED-PR, especialmente no sistema RCO+Aulas, evidencia o tratamento superficial e fragmentado do patrimônio cultural no componente curricular de Arte. Embora a BNCC (2018) e os documentos do IPHAN (2011, 2014) reconheçam a importância da diversidade cultural e da construção identitária por meio da arte, persiste uma lacuna preocupante entre o que está previsto e o que de fato é praticado nas escolas. A ausência de conteúdos que valorizem as expressões culturais locais e nacionais impede que os estudantes reconheçam sua própria identidade cultural no espaço escolar.

A plataformação do ensino, compreendida como uma lógica gerencialista e de controle, se manifesta de forma concreta no sistema RCO+Aulas. Essa estrutura limita a autonomia docente, precariza o trabalho e esvazia o potencial formativo da arte, ao submetê-la a uma lógica de reprodução mecânica. A crítica à BNCC, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, revela que as políticas educacionais atuais se inserem em um projeto mais amplo, que visa a precarização do trabalho e o esvaziamento da formação crítica da classe trabalhadora (Saviani, 2008, p. 448-456). A “negação curricular” é mais precisamente um **esvaziamento curricular**, um processo em que o conteúdo não é totalmente ausente, mas é diluído e desprovido de sua potência transformadora.

A provocação trazida pelo dossiê da revista Palíndromo— sobre os museus — encontra eco na escola pública, onde a exclusão começa antes mesmo da visita aos espaços expositivos. A negação curricular da arte como campo de conhecimento e memória contribui para a marginalização simbólica da cultura popular e do patrimônio brasileiro. O IPHAN já apontava que a apropriação do patrimônio depende do envolvimento afetivo e da mediação educativa. Ignorar essas dimensões é perpetuar a exclusão das classes populares e apagar suas narrativas.

A análise dos planos de aula da SEED-PR, especialmente no sistema RCO+Aulas, demonstra de forma contundente o tratamento superficial e fragmentado do patrimônio cultural no componente curricular de Arte. Apesar de documentos como a BNCC (2018) e as diretrizes do IPHAN (2011, 2014) reconhecerem a importância da diversidade cultural, a prática escolar revela uma preocupante lacuna entre o previsto e o que é efetivamente realizado. A plataforma do ensino, compreendida como uma lógica gerencialista e de controle, manifesta-se no RCO+Aulas, limitando a autonomia docente e esvaziando o potencial formativo da arte, com a quase nula presença de museus no material didático. Sob a ótica do materialismo histórico-dialético, essa precarização se alinha a um projeto educacional focado em competências de mercado, em detrimento da formação crítica (Saviani, 2008). O esvaziamento curricular, um processo em que o conteúdo é diluído e desprovido de sua potência transformadora, contribui para a marginalização simbólica da cultura popular e do patrimônio brasileiro.

Retomamos, por fim, a pergunta que motivou este artigo: como esperar que a escola incentive a fruição museológica se ela sequer assegura o ensino do patrimônio cultural em seu currículo? A resposta expõe uma política sistemática de um difícil acesso à identidade cultural da classe trabalhadora. É nesse ponto que voltamos a Adoniran Barbosa. Se o viaduto de Eugênia era memória, afeto e pertencimento, a precarização do ensino de artes visuais representa a demolição simbólica desses vínculos. Quando a arte é empacotada em slides e plataformas, o luto que Eugênia ameaçava vestir torna-se metáfora concreta de nossa luta por reconhecimento. A escola pública não pode apenas falar sobre cultura: ela precisa ser espaço vivo de cultura, memória e resistência.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, Ludmila. Uberização do trabalho: subsunção real da viração. **Passa Palavra**, Campinas, 2017. Disponível em: <https://passapalavra.info/2017/02/110685/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

ABÍLIO, Ludmila. Uberização do trabalho: do empreendedorismo para o autogerenciamento subordinado. **Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad**, v. 18, n. 3, p. 1-11, 2019.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARBOSA, Adoniran. **Viaduto Santa Efigênia**. São Paulo: EMI-Odeon, 1990. 1 CD. Faixa 14.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/legislacoes_licenciaturas/Diretrizes_Curriculares_Nacionais_da_Educacao_Basica_-_MEC.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRIOZO FILHO, Antônio. Pesquisa mostra que consumo cultural caiu no Brasil e classes D/E têm menos acesso à arte. *Nonada*, 19 fev. 2025. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2025/02/pesquisa-mostra-que-consumo-cultural-caiu-no-brasil-e-classes-d-e-tem-menos-acesso-a-arte/>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. O professor de Artes Visuais: contribuições para pensar a educação infantil. In: SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; ANVERSA, Priscila (org.). **Cadernos de docência: contribuições para a formação em artes visuais**. Florianópolis: AAESC, 2019.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. **Formação inclusiva para museus de Santa Catarina**. Florianópolis: Editora AAESC, 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um repensar da escola pública brasileira**. São Paulo: Cortez, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v. 2. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos**. Brasília: IPHAN, 2014.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **Educação patrimonial: orientações ao professor**. 2. imp. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2011.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL – IPHAN. **Carta de Fortaleza**. Brasília: IPHAN, 1997. Disponível em: <https://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Carta%20de%20Fortaleza%201997.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025.

MORAES, Roberto. Plataformização da educação. *Roberto Moraes*, 23 maio 2021. Disponível em: <https://www.robertomoraes.com.br/2021/05/plataformizacao-da-educacao.html>. Acesso em: 20 ago. 2025.

OBSERVATÓRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO ENSINO DE ARTE: estudos comparados entre Brasil e Argentina. Disponível em: <https://observatorio.formacaoearte.com.br/>. Acesso em: 23 mar. 2025.

OLIVEIRA, Cléo Alves Pinto. Educação patrimonial no IPHAN. 2011. Monografia (Especialização) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2011.

RODRIGUES, Eduardo Santos Junqueira. Plataformas, mídias sociais, privacidade, dataficação, educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, 2022.

SARAVIA, Enrique. **Introdução à política pública**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: a luta de classes e a educação no Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 8, n. 28, p. 448-456, 2008.

SIQUEIRA, Juliana et al. Dossiê “Educação museal e os projetos de Brasis no ano do bicentenário”. 2023.

Data de submissão: 05/07/2025

Data de aceite: 03/09/2025

Data de publicação: 17/10/2025