



HUMANIDADES E EDUCAÇÃO EM FOCO

ESTUDOS SELECIONADOS



PATRICIO BORGES MARACAJÁ *ET AL.* (ORGS)

HUMANIDADES E EDUCAÇÃO
EM FOCO: ESTUDOS
SELECIONADOS

Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos autores

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial:

Dr Leonardo da Silva Alves
Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplicio Es
Michelly Rayane Romualdo Branco
Ms Alan Douglas Santiago
Dr Magno Alexon Bezerra Seabra Me.
Marcos Vitor Costa Castelhana
Ms Maria José Bezerra da Silva
Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves
Ms José Fabio Bezerra da Silva.
Dr Lucas Gomes de Medeiros
Dr Hamilton José Werneck Mouta.
Dra. Lauriceia Galdino dos Santos
Dr. José de Sousa Campos Júnior
Esp. Damiana dos Santos Junqueira
Dr. Iure Coutre Gurgel

Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.

Equipe da CTP

HUMANIDADES E EDUCAÇÃO

EM FOCO: ESTUDOS

SELECIONADOS

Patrício Borges Maracajá
Aline Carla De Medeiros
Flávio Franklin Ferreira De Almeida
Marcos Vitor Costa Castelhana
Eduardo Alípio da Silva Filho
Edinaldo Rodrigues da Silva Júnior
Luciane Claudia Rigolin Bernardes
Maria de Lourdes Macêdo
Ademar Henriques Filho
Maria Moraes de Oliveira Alves
(Organizadores)

EDIÇÃO 1
CTP EDITORA
SÃO BENTO-PB

2026

2026 - Edição
Brasileira by CTP

Autores - Todos os direitos reservados
Contemporânea: Agência Educacional - CTP
Editora CNPJ: 46.679.708/0001-11

E-mail: contemporaneasartigos23@outlook.com
Telefone: (83) 99840-0598

São Bento - PB - Brasil
Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa
Castelhano Diagramação: Marcos Vitor
Costa Castelhano

Revisão de texto: Autores
Produtor Editorial: José Fábio da
Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

H918 HUMANIDADES e educação em foco: Estudos selecionados.
Organizadores: Patrício Borges Maracajá, et.al.
São Bento, PB: CTP Editora , 2026.
52p.
ISBN: 978-65-83034-49-6
DOI: 10.18378/gvaa- 978-65-83034-49-6

1. Educação 2.Humanidades I. Título.

CDD 370

Elaborado por Márcia Maria Feitosa Ferraz CRB-PB 824/O

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1- O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO INCLUSIVO.....	9
CAPÍTULO 2- ANÁLISE SWOT NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: UMA FERRAMENTA DE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO.....	17
CAPÍTULO 3- METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE.....	25
CAPÍTULO 4- O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DESENHO LIVRE E A REPRODUÇÃO DE MODELOS.....	37
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	51

APRESENTAÇÃO

O presente estudo engloba um conjunto de materiais voltados as diferentes perspectivas e realidades nas contextualizações educacionais na contemporaneidade, promovendo reflexões, diálogos e apontamentos significativos para as ciências educacionais.

Tenham uma ótima leitura!

CAPÍTULO 1- O USO DA TECNOLOGIA ASSISTIVA NO ENSINO INCLUSIVO¹

Maria de Lourdes Macêdo

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail.
lurdinhamacedo@gmail.com

RESUMO: A Tecnologia Assistiva (TA) compreende dispositivos, técnicas e processos que auxiliam na autonomia e na acessibilidade, permitindo que esses alunos superem barreiras de aprendizado. O presente estudo tem como objetivo analisar a contribuição da TA para o aprendizado de estudantes com deficiências visuais e auditivas no contexto da educação inclusiva. A pesquisa utiliza metodologia bibliográfica, fundamentada em referências teóricas e na legislação brasileira vigente sobre educação inclusiva. Os resultados apontam que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) desempenham um papel essencial na mediação pedagógica, proporcionando acessibilidade por meio de softwares de leitura, tradutores de textos, materiais adaptados em Braille e dispositivos de comunicação alternativa. Além disso, evidencia-se a necessidade de formação continuada para professores, visando capacitá-los na aplicação efetiva dessas tecnologias em sala de aula. A adoção da Tecnologia Assistiva contribui para uma educação mais equitativa, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Tecnologia Assistiva, Educação Inclusiva, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Acessibilidade.

ABSTRACT: This study aims to analyze the contribution of Assistive Technology (AT) to the learning process of students with visual and hearing impairments in the context of inclusive education. AT encompasses devices, techniques, and processes that support autonomy and accessibility, allowing these students to overcome learning barriers. The research follows a bibliographic methodology, based on theoretical references and current Brazilian legislation on inclusive education. The results indicate that Information and Communication Technologies (ICT) play an essential role in pedagogical mediation, providing accessibility through reading software, text translators, Braille-adapted materials, and alternative communication devices. Furthermore, the need for continuous teacher training is highlighted to enable effective implementation of these technologies in the classroom. It is concluded that the adoption of Assistive Technology contributes to a more equitable education, promoting social inclusion and academic development for students with disabilities.

Keywords: Assistive Technology, Inclusive Education, Visual Impairment, Hearing Impairment, Accessibility.

¹ O presente artigo foi publicado originalmente no v. 2 e. 5 da Revista Educação Contemporânea, de ISSN – 2966-4705, sendo republicada em formato de capítulo de livro, visando atingir novos espaços e alcances nos diálogos acadêmicos contemporâneos.

1. Introdução

A Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) ampliou o acesso à informação, promovendo a inclusão social de pessoas em busca de aprendizagem. O uso das tecnologias tornou-se um recurso importante para facilitar o processo de ensino para todos, especialmente para pessoas com deficiência, uma vez que possibilitou maior autonomia dentro e fora da sala de aula, permitindo-lhes aprender de acordo com seu próprio ritmo, a qualquer hora e lugar, além de proporcionar acesso facilitado à informação e à comunicação, favorecendo o contato com professores e demais colegas.

Considerando a contribuição do uso dessas tecnologias no atendimento às pessoas com deficiência, o presente artigo tem como foco central a TA, que pode ser compreendida como o conjunto de dispositivos, técnicas e processos capazes de prover assistência ou reabilitação a

pessoas com algum tipo de deficiência. Essas apontam para novas possibilidades pedagógicas voltadas à educação inclusiva de alunos.

Pensando na aplicação dessas novas tecnologias nos ambientes escolares, o objetivo geral deste estudo é analisar como a TA pode contribuir para o aprendizado dos estudantes com deficiências visuais e auditivas. Para aprofundar essa temática, será descrita a legislação brasileira relacionada à educação inclusiva e à Tecnologia Assistiva.

O artigo foi estruturado em quatro tópicos, incluindo a introdução que contextualiza sobre o tema e objetivo geral. Nos tópicos seguintes, legislação brasileira sobre inclusão, tecnologia assistiva e as considerações finais. A metodologia utilizada neste artigo foi a pesquisa bibliográfica com vistas a conceituar as informações relacionadas ao objetivo geral.

A pesquisa está fundamentada nos referenciais teóricos de Galvão Filho & Damasceno (2006), Bonilla, Silva & Machado (2018), Silva e Silva, 2020, Bersch (2017), Matos, et al, (2023), Silva & Silva (2020), além de regulamentos da legislação brasileira..

2. Considerações da Legislação Brasileira de Educação Inclusiva

A Constituição Federal (Brasil, 1988) dispõe, no Art. 24, inciso XIV, que compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar em conjunto quanto a “proteção e integração social das pessoas com deficiência”, e no Art. 208, inciso III, que o dever do Estado é com a garantia de “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, recomenda a garantia de que os serviços de ensino atendam às necessidades educacionais especiais (NEE) de todos os estudantes.

O Decreto nº 7611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado (AEE), às pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Sendo dever do Estado garantir um sistema educacional que apoie a inclusão e a adaptação, com o desenvolvimento e distribuição de recursos e materiais didáticos (Brasil, 2011). A Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que deve destinar-se a assegurar o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social. Ainda, a tecnologia assistiva é definida como metodologia que cria práticas e produtos relacionados à participação da pessoa com deficiência, visando ampliar sua autonomia (Brasil, 2015).

A educação é lembrada neste tópico, uma vez que é constituído direito da pessoa com deficiência um sistema educacional inclusivo que deverá proporcionar meios para alcançar o máximo desenvolvimento pessoal, intelectual e social (Brasil, 2015). Um dos meios para isto ocorrer é a oferta do ensino de Libras e do Sistema Braille, por meio de TA, ampliando as habilidades dos estudantes, gerando autonomia e participação social (Brasil, 2015).

A formação de professores e profissionais, com treinamento ao atendimento educacional especializado e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, é destacado na legislação como importante para o processo de aprendizagem. A formação contínua dos professores é fundamental, para estarem aptos a trabalharem com os alunos que dependem de auxílio nas atividades escolares, visto que as tecnologias estão a todo momento se evoluindo.

O poder público deve adotar mecanismos para incentivar a produção, edição, distribuição e comercialização de livros em formatos acessíveis, com o intuito de garantir que pessoas com deficiência tenham acesso à leitura, informação e comunicação. Formatos acessíveis, como telas e tecnologias assistivas, como audiolivros, material adaptado e ampliado pode ser empregue (Brasil, 2015).

A importância e relevância desta Lei é fundamental, uma vez que promove igualdade e inclusão de pessoas com deficiências. É necessário que as instituições escolares apliquem as diretrizes da Lei de Inclusão e promovam um ensino que atenda a diversidade, a fim de que os alunos com deficiência se sintam iguais aos demais. Segundo Bonilla, Silva e Machado (2018, p. 413), “as TIC podem potencializar a interação entre os educandos; e garantir a efetiva participação de uma parcela do alunado historicamente marginalizada: os estudantes com deficiência visual”.

É preciso considerar que tecnologias dependentes da visão, como vídeos, fotografias, cinema, televisão, telas de computador e mapas, podem se tornar obstáculos para alunos cegos. Nesse sentido, destaca-se a importância da atuação do professor especializado e também da necessidade de ser incluída a real descrição e narração em voz da cena e imagens.

O Decreto nº 5.296/2004, em seu artigo 5º, define que a deficiência auditiva bilateral, parcial ou total e a deficiência visual, cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, representam a necessidade de recursos didáticos que possibilitem a adaptação e a superação das dificuldades (INEP, 2024, p. 7).

Bersch (2017 p. 2) descreve que a TA identifica o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão. Isto mostra que os recursos podem promover a independência, inclusão social do deficiente, a comunicação, a mobilidade, habilidades e aprendizado no espaço escolar.

Diferentes categorias de recursos e materiais, que abrangem desde os projetos arquitetônicos para acessibilidade, comunicação alternativa, auxílios físicos como órteses e próteses que ajustam a adequação postural ou promovem auxílios para a mobilidade, materiais de informação tátil são fundamentais para a inclusão da pessoa

com deficiência no processo de aprendizagem, por vezes um pequeno ajuste gera uma grande melhora no ambiente (Bersch, et al., 2017). Ainda, computadores adaptados para atender as pessoas com privações sensoriais, dispositivos com reconhecimento de voz e leitores de textos, periféricos com adaptação ao Braille, também são empregados com sucesso. Para aquelas pessoas com limitação visual parcial, o uso de lupas, lentes ou ampliadores de tela é fundamental para promover o aprendizado completo. Pacientes com deficiência auditiva, necessitam do aparelho auditivo, ou de softwares que ajustam o áudio para texto e legendas em tempo real (Bersch, et al., 2017).

Qualquer dispositivo que venha a agregar e melhorar a experiência de um deficiente frente ao processo de aprendizagem é considerado uma tecnologia assistiva. É mais do que uma ferramenta educacional, pois é uma ferramenta de trabalho fundamental comparável a lápis e papel para alunos sem deficiência (Matos, et al., 2023). Ainda, fica claro que a inclusão é fundamental e deve ser utilizada para ajudar as pessoas com deficiência a aumentar seu acesso à tecnologia e sua capacidade de usá-la.

Os professores têm demonstrado interesse em utilizar as TIC em suas aulas, mas precisam de investir na formação para serem capazes de fazerem o uso destas e atender com mais segurança os alunos. Para o uso desta estratégia, é importante que o currículo seja adaptado com novas práticas pedagógicas aproveitando os recursos que essas ferramentas dispõem.

Autores sugerem que alternativas interativas aos livros tradicionais, como livros digitais, podem ser superiores no processo adaptativo das TIC, uma vez que o *feedback* instantâneo auxilia no processo de ajuste educacional. As TIC auxiliam alunos com deficiências tanto auditivas quanto visuais, pois fornecem acesso a material didático atualizado e ajustado a necessidade audiovisual.

O emprego e uso das TIC como estratégia pode proporcionar melhorias significativas no ensino e aprendizado de indivíduos com deficiência, superando barreiras de acessibilidade e promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa. O rompimento de barreiras físicas, sensoriais, motoras ou cognitivas pode ser o diferencial para destravar o processo de acesso à informação e gerar equidade para o conhecimento. Ao facilitar e favorecer a participação e a autonomia, o aluno vence o desafio de se educar (Bersch, et al., 2017).

Em parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Ministério da Educação desenvolveu uma ferramenta de produção de livro digital falado, que permite que o usuário escute uma narração ou leia um texto com caracteres adaptados, permitindo ainda a impressão em Braille. Esta ferramenta ainda faz a descrição de figuras e gráficos presentes nos documentos, contornando quaisquer dificuldades textuais que impediriam o aprendizado e a compreensão de um manuscrito.

3. Considerações Finais

Este trabalho reafirma a importância do uso das tecnologias assistivas para potencializar o aprendizado significativo dos alunos com e sem deficiência, tornando a educação inclusiva eficaz, reduzindo obstáculos educacionais e promovendo a igualdade na relação do professor com os alunos. Conclui-se que as tecnologias assistivas são essenciais para garantir a inclusão e alfabetização no sucesso educacional de alunos com deficiências visual e auditiva.

A formação continuada de professores é essencial para que eles se capacitem e fiquem preparados para entender as necessidades dos alunos que possuem deficiências, bem como utilizando as mídias digitais para que estas sejam aplicadas e adaptadas no ensino e aprendizagem. O papel do professor na sala de aula é fundamental, pois deve promover a mediação e as adaptações necessárias para possibilitar aos estudantes com deficiência o desenvolvimento de aprendizagens significativas, vinculadas a conhecimentos relevantes para sua inserção plena na sociedade.

Referências Bibliográficas

BERSCH, R. *Introdução à tecnologia assistiva*. Porto Alegre: Assistiva – Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis n. 10.048 e 10.098. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 23 fev. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 25 fev. 2025.

BONILLA, M. H. S.; SILVA, M. C. C. C.; MACHADO, T. A. Tecnologias digitais e deficiência visual: a contribuição das TIC para a prática pedagógica no contexto da Lei Brasileira de Inclusão. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 412–425, 2018. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/236>. Acesso em: 1 mar. 2025.

FREIRE, F. M. P. Educação especial e recursos da informática: superando antigas dicotomias. *Biblioteca Virtual PROINFO/MEC*, 2000. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br>. Acesso em: 18 fev. 2025.

INEP. *Glossário da educação especial: Censo Escolar 2024*. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 27 fev. 2025.

MATOS, A. D. et al. As novas tecnologias dos livros digitais e sensoriais para inclusão de alunos com deficiência visual. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, v. 28, n. 10, série 3, 2023. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.28-Issue10/Ser-3/A281003015.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Nova tecnologia torna livros acessíveis a alunos cegos. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32101-?start=40>. Acesso em: 25 fev. 2025.

SILVA, A. S. S.; SILVA, F. M. Tecnologias assistivas na educação para estudantes surdos. *Revista VOX Metropolitana*, n. 3, ago. 2020. Disponível em: <https://revistavox.metropolitana.edu.br>. Acesso em: 23 fev. 2025.

CAPÍTULO 2- ANÁLISE SWOT NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO: UMA FERRAMENTA DE PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO²

Maria de Lourdes Macêdo

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail. lurdinhamacedo@gmail.com

RESUMO: A aplicação da análise SWOT nas instituições de ensino configura-se como uma ferramenta estratégica essencial para diagnosticar aspectos internos e externos que influenciam a qualidade educacional. Este estudo teve como objetivo investigar como a matriz SWOT pode colaborar na identificação de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças no contexto escolar, contribuindo para o aprimoramento da gestão educacional. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, baseada em autores como Souza (2020), Guimarães et al. (2022) e Fonseca et al. (2024), que abordam a relevância da análise SWOT como instrumento de planejamento. A partir da identificação e cruzamento dos fatores internos e externos, a instituição pode elaborar estratégias que valorizem seus pontos fortes e corrijam suas deficiências, além de se preparar para eventuais ameaças e aproveitar oportunidades emergentes. A matriz permite ainda a construção de metas e ações com base no método 5W2H, promovendo clareza e eficiência na tomada de decisões. Conclui-se que a análise SWOT proporciona uma visão abrangente da realidade institucional, tornando-se uma aliada indispensável no planejamento estratégico e na melhoria contínua da qualidade do ensino, especialmente em um cenário educacional cada vez mais dinâmico e competitivo.

Palavras-chave: Matriz SWOT, Instituição de Ensino, Forças, Fraquezas, Oportunidades, Ameaças

ABSTRACT: *The application of SWOT analysis in educational institutions is configured as an essential strategic tool for diagnosing internal and external factors that influence educational quality. This study aimed to investigate how the SWOT matrix can assist in identifying strengths, weaknesses, opportunities, and threats in the school environment, contributing to the improvement of educational management. The methodology used was bibliographic research, based on authors such as Souza (2020), Guimarães et al. (2022), and Fonseca et al. (2024), who address the relevance of SWOT analysis as a planning tool. Through the identification and cross-referencing of internal and external factors, the institution can develop strategies to enhance its strengths and correct its deficiencies, as well as prepare for threats and take advantage of emerging opportunities. The matrix also supports the creation of goals and actions based on the 5W2H method, promoting clarity and efficiency in decision-making. It is concluded that SWOT analysis provides a comprehensive view of institutional reality, becoming an indispensable ally in strategic planning and continuous improvement of teaching quality, especially in an increasingly dynamic and competitive educational scenario.*

Keywords: SWOT Analysis. Strategic Planning. School Management. Quality of Education. Institutional Assessment.

² O presente artigo foi publicado originalmente no v. 2 e. 5 da Revista Educação Contemporânea, de ISSN – 2966-4705, sendo republicada em formato de capítulo de livro, visando atingir novos espaços e alcances nos diálogos acadêmicos contemporâneos.

1 Introdução

A análise SWOT apresenta-se como uma ferramenta estratégica relevante para as instituições de ensino, pois possibilita uma avaliação sistematizada de suas condições internas e externas. A partir da identificação de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, os gestores são capazes de construir um diagnóstico preciso da realidade institucional, o que se mostra fundamental para a elaboração de um planejamento estratégico eficaz — especialmente diante da crescente competitividade no setor educacional. A aplicação desta metodologia exige o levantamento criterioso de informações que permitam reconhecer os ativos institucionais, as fragilidades existentes, os pontos passíveis de aprimoramento, as boas práticas que podem ser adaptadas de outras instituições, bem como os fatores que podem comprometer o desempenho institucional.

O uso da matriz SWOT contribui não apenas para a melhoria da gestão e da qualidade do ensino, mas também para a promoção de um ambiente educacional mais inovador, inclusivo e alinhado aos desafios contemporâneos. A relevância deste estudo reside em sua potencialidade de impactar positivamente a realidade educacional, promovendo transformações que reverberam na comunidade escolar. Assim, o objetivo deste artigo é analisar de que maneira a aplicação da matriz SWOT pode auxiliar na identificação interna dos pontos fortes e fracos, e externa das oportunidades e ameaças, com vistas à construção de estratégias voltadas à melhoria contínua da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A metodologia adotada fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, conforme descrito por Martins e Pinto (2001), por meio da análise de obras e estudos acadêmicos já publicados. A estrutura do trabalho compreende três partes: a introdução, que contextualiza o tema; a segunda seção, que apresenta um panorama da análise SWOT e suas contribuições na gestão educacional; e, por fim, as considerações finais. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Fernandes, Gomes, Rios, Silva e Bohrer (2023), Guimarães, Brito, Moniz e Lengler, (2022), Laet, Mendes, Villabruna, Ferreira e Amaral (2023), Fonseca, Botelho, Neves, Pessoa, Vieira, Silva Junior, Santos, Resende, Silva e Nery. (2024), Souza (2020) e Alves (2021), entre outros.

2 Panorama da Matriz SWOT e suas contribuições nas instituições de ensino.

Segundo Fernandes, Gomes, Rios, Silva e Bohrer (2023, p. 11), “a palavra SWOT é uma sigla que significa *Strengths* (Forças), *Weaknesses* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças).” A partir dessas variáveis, instituições de ensino podem, com apoio da comunidade local, diretores, professores e equipe administrativa, realizar um diagnóstico do ambiente interno, assim identificando pontos fortes e fracos, e posteriormente, analisar o ambiente externo, reconhecendo oportunidades e ameaças.

Com base nessas informações, o gestor pode desenvolver estratégias para valorizar os pontos fortes, corrigir as fragilidades e alinhar a instituição à sua realidade, o que pode ser interessante na formação de melhores alunos e consequentemente impactar positivamente na comunidade. A metodologia SWOT possibilita à gestão escolar e os formadores de políticas públicas, avaliar a qualidade e frequência das aulas, bem como a eficácia dos recursos físicos e financeiros na promoção da aprendizagem, sempre com foco na eficiência e adequação às necessidades da comunidade (Guimarães, Brito, Moniz e Lengler, 2022, p. 3).

Essa análise também permite a identificação de oportunidades como a implementação de programas de inclusão, uso de tecnologias educacionais e oferta de atividades extracurriculares, promovendo uma educação mais diversificada e otimizada, uma vez que a gestão de políticas educacionais pode mensurar o desempenho, corrigindo fatores que podem vir a afetar o aprendizado, potencializando aspectos que funcionam e diagnosticando aquilo que necessita de ajuste (Laet, Mendes, Villabrúna, Ferreira e Amaral, 2023, p. 185; Souza, 2020, p. 7).

Essa abordagem permite uma visão abrangente do funcionamento escolar, desde a estrutura física, até as funções individuais e extra-muros, facilitando o planejamento estratégico já que esta plataforma busca compreender fatores que influenciam as ações educacionais, sejam elas já aplicadas ou não, viabilizando uma avaliação institucional contínua para correção de rumos e replanejamento conjunto com toda a equipe e com os formadores de políticas públicas (Souza, 2020, p. 7).

Assim, é possível entender a situação atual da instituição e definir objetivos e metas futuras. Conforme Laet et al. (2023, p. 186), “ao utilizar a análise SWOT como

uma ferramenta estratégica, a gestão educacional da escola pública pode direcionar seus esforços e recursos para aproveitar oportunidades que impulsionam o desenvolvimento educacional e social da comunidade atendida.” Tal metodologia permite, como dito anteriormente, correções no rumo e nas plataformas educacionais, em desfavor de outros pensamentos de que entidades tradicionais e grandes, como escolas, são de difícil manobra.

Essa abordagem também permite identificar fraquezas internas que comprometem a qualidade da educação, como infraestrutura deficiente, problemas financeiros, gestão administrativa ineficaz e falta de capacitação docente. Usualmente estas fraquezas são mitigadoras silenciosas de resultado e reduzem gradualmente os escores de entidades públicas

de ensino. A partir disso, o gestor pode elaborar planos de ação eficazes para fortalecer as áreas mais vulneráveis, melhorando a estrutura e ajustando com os anseios da comunidade.

Além disso, permite reconhecer ameaças externas — como cortes orçamentários, mudanças em políticas públicas, concorrência entre instituições e fatores socioeconômicos — que podem impactar negativamente a escola. Ao se entender o papel destas e o seu efeito no aprendizado em longo prazo, pode-se propor ações para reduzir o impacto. Ter consciência dessas ameaças é essencial para formular estratégias que minimizem seus efeitos, assegurando a continuidade e qualidade do ensino (Fonseca, Botelho, Neves, Pessoa, Vieira, Silva Junior, Santos, Resende, Silva e Nery, 2024, p. 10).

Fonseca, Botelho, Neves, Pessoa, Vieira, Silva Junior, Santos, Resende, Silva e Nery (2024, p. 10) destacam ainda que o planejamento estratégico em instituições de ensino deve ser estruturado em etapas ou níveis, sendo que a análise SWOT é fundamental nesse processo. Na primeira fase, realiza-se o diagnóstico ambiental da instituição; na segunda, a análise detalhada dos dados obtidos e observados; e na terceira, são traçados estratégias, objetivos e metas com o uso do método 5W2H, que garante a execução planejada das ações.

Conforme Lucinda (2016, citado em Alves, 2021, p. 17), o 5W2H corresponde às iniciais de sete perguntas que norteiam a ação: *What* (o que será feito?), *Why* (por

que será feito?), *Where* (onde será feito?), *When* (quando será feito?), *Who* (quem fará?), *How* (como será feito?) e *How much* (quanto custará?). Segundo Alves (2021, p. 19), trata-se de uma ferramenta que orienta de forma clara e eficiente os profissionais na execução das ações. Métodos como o 5W2H podem ajudar na sistematização e auxiliar na ordenação do planejamento de execução das ações

Na prática, os pontos fortes representam os recursos e capacidades internas que contribuem para o alcance dos objetivos institucionais, como: corpo docente qualificado, produção intelectual de excelência, trabalho em equipe, pesquisas relevantes e engajamento discente em projetos de extensão. As fraquezas são limitações internas que podem prejudicar o desempenho institucional, como infraestrutura inadequada, laboratórios insuficientes, produção científica concentrada em poucos docentes, ausência de periódicos próprios e dificuldades em estimular a produção acadêmica estudantil.

As oportunidades são fatores externos positivos, como fontes de financiamento, convênios com universidades estrangeiras e avanços tecnológicos (ex.: uso de inteligência artificial nos laboratórios). As ameaças, por sua vez, são fatores externos que podem comprometer a instituição, como escassez de recursos financeiros, cortes governamentais, redução de bolsas e avaliações desfavoráveis da CAPES e do INEP.

A análise do ambiente interno é feita por meio de autoavaliação, permitindo identificar o que precisa ser corrigido ou melhorado. Já no ambiente externo, examinam-se fatores que podem influenciar positiva ou negativamente os objetivos institucionais — como aspectos políticos, econômicos, tecnológicos, legais e sociais — sobre os quais não há controle direto.

3. Considerações finais

Neste estudo, o objetivo foi atendido, pois a aplicação do método de matriz SWOT é essencial para entender os desafios da escola e, consequentemente, auxiliar na resolução. Ao se utilizar deste método para identificar e avaliar forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, os gestores podem tomar decisões para aprimorar continuamente a instituição. Essa análise oferece uma visão completa do ambiente interno e externo, destacando áreas para melhorias e novas possibilidades.

A matriz SWOT é uma ferramenta importante para o sucesso das instituições de ensino. Ela guia os gestores em suas decisões e ações, garantindo a qualidade do ensino em um ambiente que está sempre mudando e é bastante competitivo, além de contribuir para redirecionamento das ações para ajustar o planejamento estratégico e administrativo.

Referências Bibliográficas

ALVES, B. N. P. *A utilização da ferramenta 5W2H: uma proposta de melhoria no setor produtivo de uma empresa industrial de artefatos em acrílico*. 2021. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/3e3290b8-cf8f-4794-b6e7-317def6fe715>. Acesso em: 25 jun. 2025.

FERNANDES, A. B.; GOMES, F. F. B.; RIOS, F. S.; SILVA, M. V. M.; BOHRER, M. T. P.

Matriz Swot como ferramenta estratégica para gestão da educação infantil. *Revista Amor Mundi*, v. 4, n. 3, p. 9-14, 2023. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/372849936>. Acesso em: 30 jun. 2025.

FONSECA, M. P. et al. A aplicabilidade da Matriz Swot no planejamento estratégico da gestão escolar. *Journal of Business and Management*, v. 26, n. 3, p. 07-12, 2024. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol26-issue3/Ser-8/B2603080712.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

GUIMARÃES, U. A.; BRITO, J. G. R. D.; MONIZ, S. S. O. R.; LENGLER, L. P. A ferramenta SWOT na gestão escolar. *Recima21 – Revista Científica Multidisciplinar*, v. 3, n. 11, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2271>.

Acesso em: 30 jun. 2025.

LAET, L. E. F.; MENDES, A. B.; VILLABRUNA, C. D. M.; FERREIRA, D. C. D.; AMARAL, V. C. C. A aplicação estratégica da análise na gestão educacional: potencializando oportunidades e superando desafios. *Revista Amor Mundi*, v. 4, n. 7, p.

183-188, 2023. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/374958002>. Acesso em: 25 jun. 2025.

MARTINS, G. de A.; PINTO, R. L. *Manual para elaboração de trabalho acadêmico*. São Paulo: Atlas, 2001. 92 p. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001312367>. Acesso em: 25 jun. 2025.

SOUZA, G. P. Análise SWOT como ferramenta de avaliação pedagógica. In: VII Congresso Nacional de Educação (CONEDU), 2020, Maceió–AL. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67961>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CAPÍTULO 3- METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELO DOCENTE³

Maria de Lourdes Macêdo

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail.
lurdinhamacedo@gmail.com

RESUMO: A internet e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm facilitado o acesso à informação e promovido a inclusão social, especialmente no ambiente educacional. O ensino, tanto em salas de aula físicas quanto em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), tem se beneficiado de metodologias ativas, que tornam o aluno protagonista do processo de aprendizagem. Essas metodologias, que incluem a Aprendizagem Baseada em Projetos, Problemas, Sala de Aula Invertida, e Gamificação, focam na participação ativa do aluno e na construção coletiva do conhecimento. Esta pesquisa aponta que, embora essas abordagens tragam inúmeros benefícios, como maior autonomia e senso crítico, os professores enfrentam desafios na sua implementação. Entre eles estão a falta de infraestrutura adequada, resistência à mudança e necessidade de formação contínua. Além disso, o engajamento dos alunos, especialmente em atividades assíncronas, exige uma adaptação tanto por parte dos educadores quanto dos próprios estudantes. Apesar das dificuldades, as metodologias ativas são essenciais para promover uma aprendizagem mais significativa, alinhada às exigências do mundo moderno. Assim, a formação docente contínua e o investimento em tecnologia são cruciais para enfrentar os desafios e maximizar os benefícios dessas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Aprendizagem, Autonomia, Desafios, Tecnologia

ABSTRACT: The internet and Information and Communication Technologies (ICT) have facilitated access to information and promoted social inclusion, especially in the educational environment. Teaching, both in physical classrooms and in Virtual Learning Environments (VLE), has benefited from active methodologies, which make the student the protagonist of the learning process. These methodologies, which include Project-Based Learning, Problem-Based Learning, the Flipped Classroom, and Gamification, focus on the student's active participation and the collective construction of knowledge. This research indicates that, although these approaches bring numerous benefits, such as greater autonomy and critical thinking, teachers face challenges in their implementation. Among them are the lack of adequate infrastructure, resistance to change, and the need for continuous training. Additionally, student engagement, especially in asynchronous activities, requires adaptation from both educators and students. Despite the difficulties, active methodologies are essential to promote more meaningful learning, aligned with the demands of the modern world. Thus, continuous teacher training and investment in technology are crucial to overcoming challenges and maximizing the benefits of these pedagogical practices.

Keywords: Learning, Autonomy, Challenge Learning, Technology

1 -Introdução

³ O presente artigo foi publicado originalmente no v. 2 e. 5 da Revista Educação Contemporânea, de ISSN – 2966-4705, sendo republicada em formato de capítulo de livro, visando atingir novos espaços e alcances nos diálogos acadêmicos contemporâneos.

A internet possibilitou o acesso da Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC favorecendo o acesso à informação e promovendo a inclusão social dos indivíduos em busca do conhecimento, possibilitando que os estudantes fossem mais autônomos com as novas formas de um aprendizado digitalizado. O ensino ocorre em sala de aula e também através de ambiente virtual de aprendizagem – AVA com a participação e interação entre o professor e aluno, em tempo e espaços distintos, de forma síncrona ou assíncrona. O objetivo geral deste trabalho é identificar as metodologias ativas e os desafios enfrentados pelo docente, enquanto os demais são os de conceituar os tipos de metodologias ativas, identificando quais podem ser aplicadas nas escolas. Ainda, verificar quais são os desafios que os professores estão enfrentando para a utilização dos métodos ativos de aprendizagem. A metodologia utilizada neste artigo foi a pesquisa bibliográfica com vistas a conceituar e discutir os aspectos relevantes aos métodos ativos de ensino e seus desafios.

2 - As metodologias ativas

A construção do conhecimento sobre os conteúdos escolares sofre influência das ações propostas pelo professor, pelos colegas e também dos meios de comunicação, dos pais, irmãos, dos amigos, das atividades de lazer, do tempo livre etc. Dessa forma, a escola precisa estar atenta às diversas influências para que possa propor atividades que favoreçam a aprendizagens significativas. As aprendizagens que os alunos realizam na escola serão significativas na medida em que eles consigam estabelecer relações entre os conteúdos escolares e os conhecimentos previamente construídos, que atendam às expectativas, intenções e propósitos de aprendizagem do aluno. (Brasil,1998, p.72)

As metodologias ativas são pré-requisitos apontados nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determinam a necessidade de o aluno ser protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, se tornam um instrumento essencial para que os estudantes consigam conduzir o próprio desenvolvimento educacional, em contraposição ao clássico modelo de ensino em que o professor era o detentor exclusivo do conhecimento. (SAE)

No ensino historicamente empregado, o professor é o único detentor e transmissor do conhecimento. Os alunos são voz passiva, recebendo as informações, trabalhado individualmente, sem compartilhamento de experiências e conhecimentos com os demais alunos. O aluno não é o foco.

Com o advento das metodologias ativas, o estudante passou a ser o ponto-chave, responsável pelo seu aprendizado, com maior autonomia, demonstrando suas habilidades e competências, capacidade crítica e reflexiva, se comunicando e interagindo com os colegas e professores. O professor passou a ser o mediador, orientador que colabora para a autonomia dos alunos em torno de discussões e interações, utilizando as habilidades destes com o intuito de favorecer o ensino e aprendizagem.

As mudanças no processo educacional dependem de uma combinação de fatores, abrangendo desde o treinamento e amadurecimento dos educadores, que devem ser incentivados a manter uma postura de diálogo e motivação. Ainda, os educadores devem ser agentes incentivadores, que investem no potencial dos alunos e os façam desenvolver. A proposta educacional é transmitir conhecimento, porém deve-se seduzir o aluno para o aprendizado, encantando-o e apontando possibilidades de se entusiasmar com uma nova prática. (Munhoz, 2019, p. 21, p.28).

O educador, enquanto ponte entre a educação e o aluno, vem sofrendo transformações severas ao longo dos anos, tendo suas propostas pedagógicas alteradas a fim de se implementar uma metodologia mais amigável de aprendizagem. Apesar do escasso investimento em formação, a busca pelo diálogo e a resolução das demandas é a força motriz de uma crescente melhora nos meios de ensino. A interação aluno e professor é enriquecedora, pois os dois aprendem juntos a adquirir o conhecimento, é uma troca de saberes. (Lara *et.al*, 2019, p.2)

Uma série de adaptações são necessárias para que isso possa acontecer. A escola deve investir na infraestrutura das salas de aulas, instalar equipamentos de informática, ter internet banda-larga em pleno funcionamento e oferecer cursos de aperfeiçoamento aos professores para que possam aprender a contendo as novas tecnologias e mídias disponíveis para o ensino e aprendizagem.

A tecnologia é uma importante aliada em sala de aula, ao utilizar as metodologias ativas é essencial garantir o êxito do processo de ensino e aprendizagem, além de assegurar o engajamento entre os estudantes e estes com o professor. Os alunos se beneficiam com as metodologias ativas no sentido que se tornam autônomos, desenvolvem mais confiança e no ambiente da escola, as rotinas são mais interessantes e cativantes.

2.1 Metodologias que podem ser aplicadas nas escolas.

2.1.1 Aprendizagem baseada em projetos

A metodologia de se transmitir conhecimento a partir do desenvolvimento de projetos é consagrada e amplamente realizada em meios internacionais e escolas em nível de pós-graduação.

Essa metodologia objetiva-se em incentivar os estudantes a adquirir conhecimento por meio da resolução de desafios em grupo. Durante esse trabalho dinâmico, os alunos se tornam ativos do processo de produção do conhecimento e desenvolvem também o senso crítico. O feedback é a principal forma de avaliação, devendo ser realizado de forma contínua, permitindo a mudança de rota, caso necessário. A interação entre as partes e o engajamento de todos os agentes envolvidos no espaço escolar garantem excelentes resultados. (SAE)

São descritas quatro fases: 1) A intenção de resolver uma situação concreta, visto que o projeto surge de situações reais. 2) A preparação, resume-se na busca de meios para a solução do projeto. 3) Execução e por fim a 4) Apreciação, ou seja a avaliação do trabalho. É uma metodologia que exige a construção do conhecimento por meio do envolvimento do aluno em todas as etapas. (Fonseca; Mattar 2017, p.192)

Para realizarem essa atividade, os professores devem estimular a interação com os alunos e a cooperação, reforçando que são capazes de aprender a aprender. Essa abordagem contribui não apenas para a compreensão do conteúdo, mas também para o desenvolvimento de habilidades práticas e a motivação intrínseca dos alunos.

2.1.2 Aprendizagem Baseada em Problemas

A metodologia baseada em problemas é interessante no desenvolvimento educacional, em especial para profissionais que utilizam de aprendizagem em serviço ou durante treinamento, a possibilidade de atividades simuladas é frequentemente lembrada como uma parte enriquecedora do processo baseado em problemas usuais da rotina.

Esta metodologia faz com que o aluno tenha condições de elaborar o aprendizado conceitual, procedimental e atitudinal utilizando os problemas propostos, focados na utilização posterior no mercado de trabalho. Nesse cenário, o estudante se vê diante de situações motivadoras e frequentemente observadas nas atividades diárias. Na aprendizagem baseada em problemas, as atividades são focadas em questões teóricas voltadas à resolução de casos, de modo pertinente e interessante. (SAE)

A aprendizagem baseada em problemas, também conhecida pela sigla PBL, iniciais do termo em inglês *Problem Based Learning*, se desenvolve com base na resolução de problemas propostos por colegas e professores, com a finalidade de que o aluno estude e aprenda determinados conteúdos, que serão aplicados em sua rotina futura. (Berbel, 2011, p.32)

2.1.3 Sala de Aula Invertida

Esta técnica pedagógica exige maturidade do aluno, uma vez que os temas são previamente propostos e aquele deve estudar antes da aula expositiva, os conceitos fundamentais, com o apoio dos materiais disponibilizados pelo professor. Atividades, debates e discussões em sala irão incrementar o saber, estimulando a autonomia.

O professor irá assumir papel ativo entre a interação de seus mentorados a partir de um conceito de quatro pilares, dando ao aluno uma flexibilidade do ambiente de estudo e também de qual momento a aprendizagem inicial irá ocorrer. Os alunos devem ser incentivados a criar uma percepção de que devem ser os protagonistas de seu aprendizado, com uma cultura pessoal de rotina estudantil. Ainda, o professor identifica quais conteúdos são mais pertinentes e como o

aprendizado ocorrerá nos momentos síncronos e assíncronos.(Junior, 2020, p.8)

Nesta metodologia, o professor define o objetivo e disponibiliza ao aluno o conteúdo da aula antecipadamente através de textos, indicações bibliográficas para que o aluno possa pesquisar, aprofundar no assunto e levar para a aula, o que ele aprendeu, compreendeu e também as dúvidas para serem discutidas com o professor, que passa ser o orientador. Essa metodologia busca transferir a aquisição de conhecimento para o ambiente extra-classe, utilizando o tempo de aula para atividades mais interativas e aplicadas. Tal abordagem visa otimizar o tempo de contato direto entre aluno e professor, favorecendo a compreensão profunda do conteúdo.

2.1.4 Aprendizagem entre Pares

Aprender com seus colegas passa a ser um importante método pedagógico, que se incentivado pode agregar o compartilhamento de ideais a partir da formação de grupos homogêneos de estudos, proporcionando momentos de aprendizado em equipe.

A metodologia consiste na formação de pequenos grupos para preparo de material, desde a pesquisa, análise, verificação e arguição entre os membros do grupo. Desta forma, podem gerar dúvidas coletivas e feedbacks , que auxiliam na aplicação de conceitos padronizados.(Fonseca; Mattar, 2017. p. 193)

Nesta metodologia são desenvolvidas a capacidade de análise crítica, competências para decisões, trabalho em equipes e competências para solucionar problemas.

2.1.5 Dramatização

A dramatização do ensino é uma metodologia que integra arte em outras disciplinas de modo que seja criado uma interpretação teatral de um determinado

assunto ou tema a ser explorado. As aulas ficam dinâmicas, mais participativas, desenvolvem a criatividade, o espírito de equipe.

O teatro é uma forma de expressão dos sentimentos e a junção do teatro à ação pedagógica significa uma abertura para o desenvolvimento da capacidade criativa da espontaneidade e o retorno do lúdico no processo de aprendizagem formal. O teatro pode interferir qualitativamente no processo de aprendizagem dos alunos, porque a atividade está apoiada em uma linguagem pessoal, ligada ao coletivo, ao corpo e à emoção. (Lacerda; Santos 2020, p. 93)

Os alunos devem realizar uma imersão pessoal no tema, a partir de vídeos, músicas, experiências pessoais, pesquisa bibliográfica, produção e apresentação de material ao público, trabalhando a inibição ao falar em público. A formulação do roteiro, cenário e figurinos envolve a apresentação pública das bases pesquisadas, dramatizando a aprendizagem. Por fim, ao se dramatizar um tema, demandou-se aprendizado ativo, uma busca por ir além do apenas está em sala de aula como mero ouvinte, como agente passivo do processo. (Lacerda; Santos (2020, p. 24)

Para realizar a interpretação, os alunos elaboram o roteiro e a partir deste, organizam o figurino, cenário, iluminação, maquiagem, espaço para os ouvintes, realizam ensaios, de modo que todos os personagens e falas se tornem realidade no momento da apresentação.

2.1.7 Rotação por Estações

A rotação por estações é a aprendizagem por grupos, nos quais são realizadas atividades diferentes. Para essa atividade podem ser propostas diversas abordagens como leituras, análises, debates, vídeos, charges, dentre outros. Os grupos se revezam ao mesmo tempo para a realização das atividades e que são mediadas pelo professor. (Lima; Santos, 2020, p.9)

2.1.8 Gamificação

Este método consiste no uso de elementos de jogos com o objetivo de mobilizar os alunos a buscarem o objetivo de maneira engajada, por meio do sistema de recompensas. Métodos como este, despertam a criatividade e o interesse dos alunos na participação das atividades, desenvolvendo o processo interativo de ensino-aprendizagem. (Marques; Souza, 2019, p.99)

2.1.9 Arco de Maguerez

Arco de Maguerez é uma metodologia ativa, que consiste em cinco etapas, que partem da observação da realidade e definição de um problema e seus pontos-chave, teorização de saídas ou respostas, hipóteses de solução e métodos de emprego e aplicação à realidade. Esta metodologia estimula o raciocínio crítico e criativo dos alunos. O professor atua como mediador e não como fornecedor de todas as informações. (Berbel 2011, p.33)

3 Desafios enfrentados pelo Professor:

Os professores, enquanto mentores a partir das metodologias ativas, devem enfrentar desafios na adaptação da prática tradicional para aquelas que engajam os alunos, como as metodologias ativas. O primeiro passo para uma transição adequada é o de conhecer as metodologias ativas para saber como e quais podem contribuir para o aprendizado dos alunos, em diferentes cenários, sabendo que não haverá uma forma de resolver todos os problemas.

Ainda, o docente deve ser criativo para transferir para a sala de aula os conceitos idealizados para a atividade proposta. O conflito geracional deve ser superado a fim de que os alunos tenham sua curiosidade desenvolvida, solucionando problemas de engajamento por parte dos alunos. Cabe aos professores a disponibilização de textos incentivadores e recursos didáticos.

Atores do processo de aprendizagem, os alunos devem buscar o conteúdo de forma ativa, independentemente do local e horário, em especial para atividades

assíncronas. Ainda, deve-se evitar a dispersão da atenção com outros dispositivos e distrações. Cada aluno possui seu ritmo de aprendizagem próprio, o que pode vir a demandar da equipe pedagógica uma personalização do processo de ensino.

Esta metodologia personalizada de ensino deve ser focada na criação de uma cultura de aprendizagem, na qual o aluno deixa de ser um agente decorador, para ser um agente ativo na busca pelo conhecimento.

Alguns docentes relataram dificuldades na implementação de metodologias ativas de ensino, os mais frequentes foram os problemas referentes à compreensão de tais metodologias, também problemas curriculares e resistência de docentes na implementação. (Mesquita; Meneses & Ramos, 2011 p.475).

É importante que o professor tenha conhecimento para desenvolver trabalho com os alunos. Deve sempre esclarecer que o conhecimento é algo constante na vida das pessoas e que está sempre aprendendo como aprender a ensinar. O professor se dispõe a desenvolver um trabalho com os alunos e estes se dispõem a aprender sobre o assunto, pois a troca de saberes é contínua.

4 Considerações finais

A presente pesquisa buscou aprofundar a compreensão sobre as metodologias ativas, destacando desafios e potenciais impactos no processo educacional. A participação ativa do aluno, foco central nas metodologias ativas, é um catalisador para uma aprendizagem mais significativa e duradoura. As metodologias apresentadas promovem a participação ativa dos alunos, proporcionando um ambiente propício para a construção do conhecimento. A necessidade de um compromisso contínuo com a formação/capacitação docente e a adaptação com foco nas metodologias ativas constante às demandas do mundo em evolução.

Referências

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.

Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

PEREIRA, A. C. S.; CAETANO, A. C. M. Uso das metodologias ativas na educação, baseado em: *Encyclopedia of Information Technology Curriculum Integration*, Lawrence A. Tomei (org.). Information Science Reference, 2009. Disponível em: <https://edu640tema14v2pt.webflow.io/>. Acesso em: 10 set. 2024.

FONSECA, S. M.; MATTAR, J. A. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão de literatura. *Revista EDaPECI*, v. 17, n. 2, p. 185-197, maio/ago. 2017.

JÚNIOR, C. R. S. *Sala invertida: por onde começar?* Diretoria de Educação a Distância, Pró-Reitoria de Ensino, Instituto Federal de Goiás, nov. 2020.

LACERDA, E. G.; SANTOS, M. M. *Em busca do lúdico na educação técnica profissionalizante: a prática do Teatro e da Sala de Aula Invertida como metodologias alternativas ao método tradicional*. Instituto Federal do Espírito Santo, 2020.

LARA, E. M. O.; LIMA, V. V.; MENDES, J. D.; RIBEIRO, R. C. O.; PADILHA, R. Q. O professor nas metodologias ativas e as nuances entre ensinar e aprender: desafios e possibilidades. *Interface (Botucatu)*, 2019, p. 15.

LIMA, L. K. O.; SILVA, & SANTOS, E. M. Metodologias ativas e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem. In: *VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU*. 2020.

MARQUES, R. S.; SOUSA, P. L. C. A transdisciplinaridade, interdisciplinaridade e metodologias ativas na educação superior. In: QUINTILIANO, S. R.; TONDAto, R. (org.). *Metodologias ativas no ensino superior: práticas pedagógicas*. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019. (Coleção Educação, v. 4).

MESQUITA, S. K. C.; MENESES, R. M. V.; RAMOS, D. K. R. Metodologias ativas de ensino/aprendizagem: dificuldades de docentes de um curso de enfermagem. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 473-486, maio/ago. 2016.

MUNHOZ, A. S. *Aprendizagem ativa via tecnologias*. Curitiba: Intersaberes, 2019. 356 p. SAE DIGITAL. *Metodologias ativas de aprendizagem*.

Disponível em: <https://sae.digital/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>.

Acesso em: 10 set. 2024.

CAPÍTULO 4- O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE O DESENHO LIVRE E A REPRODUÇÃO DE MODELOS⁴

DOI: 10.5281/zenodo.20939510

Carine Corrêa

Mestranda em Ciências da Educação.

Instituição: Christian Business School

Endereço: 40 rue Alexandre Dumas, Paris (Arrondissement de Paris)

E-mail: gungelcorreacarine@gmail.com

RESUMO: O presente artigo analisa as práticas pedagógicas no ensino de artes visuais na Educação Infantil, tensionadas entre duas abordagens polarizadas: o "desenho livre", frequentemente reduzido ao abandono pedagógico do *laissez-faire*, e a "reprodução de modelos", caracterizada por atividades xerocadas e estereotipadas. O objetivo é discutir como superar essa dicotomia por meio de uma mediação docente intencional, fundamentada nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. A metodologia adotada consistiu em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, dialogando com autores de referência na área da infância e da linguagem gráfica, como Edith Derdyk e Luciana Esmeralda Ostetto. As análises apontam que, enquanto o *laissez-faire* limita o desenvolvimento estético e gera frustração, a imposição de moldes prontos aniquila a autoria, homogeneiza a infância e mecaniza o fazer artístico. Conclui-se que a superação desse binômio exige a formação continuada do professor e a compreensão da arte como linguagem de direito. A liberdade expressiva da criança não nasce do vazio, mas floresce a partir da ampliação do repertório cultural, garantindo que o ato de criar seja uma experiência de autonomia e emancipação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino de Artes. Desenho Livre. Estereótipos Pedagógicos. Mediação Cultural.

ABSTRACT: This article analyzes pedagogical practices in visual arts education during Early Childhood Education, tensioned between two polarized approaches: "free drawing", frequently reduced to the pedagogical neglect of *laissez-faire*, and the "reproduction of models", characterized by photocopied and stereotyped activities. The objective is to discuss how to overcome this dichotomy through intentional teaching mediation, grounded in the guidelines of the National Common Curricular Base (BNCC) and Ana Mae Barbosa's Triangular Approach. The adopted methodology consisted of a qualitative bibliographic research, dialoguing with reference authors in the field of childhood and graphic language, such as Edith Derdyk and Luciana Esmeralda Ostetto. The analysis points out that while *laissez-faire* limits aesthetic development and generates frustration, the imposition of ready-made templates annihilates authorship, homogenizes childhood, and mechanizes artistic practice. It is concluded that overcoming this binomial requires ongoing teacher training and the understanding of art as a language of right. The child's expressive freedom is not born from a vacuum, but flourishes from the expansion of the cultural repertoire, ensuring that the act of creating is an experience of autonomy and emancipation.

Keywords: Early Childhood Education. Art Education. Free Drawing. Pedagogical Stereotypes. Cultural Mediation.

⁴ O presente material foi publicado originalmente na Revista Educação Prática, de ISSN – 3085-5578, no v.4 n.1, sendo republicado em formato de capítulo de livro atingir outros espaços e públicos interessados na temática discutida

1. Introdução

A Educação Infantil no cenário educacional brasileiro vem passando por profundas transformações históricas e conceituais nas últimas décadas. Anteriormente vinculada a uma perspectiva puramente assistencialista, de guarda e cuidados básicos, essa etapa foi ressignificada a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), consolidando-se legal e pedagogicamente como a primeira etapa da Educação Básica.

Essa transição exigiu que o chão da escola ressignificasse suas práticas, abandonando o caráter meramente preparatório ou de passatempo para assumir o compromisso com o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Contudo, quando o olhar se volta especificamente para o componente curricular do ensino de artes visuais, percebe-se que a evolução teórica nem sempre caminha no mesmo compasso da realidade prática. No cotidiano de muitas instituições de ensino, resquícios de exercícios e concepções antigas e tradicionais ainda ecoam com força, evidenciando um descompasso entre o que preconizam as diretrizes contemporâneas e o que de fato é oferecido às crianças.

É comum observar a rotina da infância severamente dividida e polarizada em dois extremos metodológicos que, embora pareçam opostos, compartilham da mesma ausência de intencionalidade educativa real. De um lado, a criança recebe uma folha de papel em branco sob a justificativa pedagógica do "desenho livre". Essa prática, muitas vezes mascarada de respeito à espontaneidade infantil, configura-se, na verdade, como um abandono pedagógico, uma vez que ocorre sem qualquer intervenção, provocação ou mediação por parte do professor.

Do outro lado do pêndulo, a infância é frequentemente bombardeada com atividades xerocadas e padronizadas, nas quais o aluno deve apenas colorir dentro de limites pré-estabelecidos por traços adultos, seguir linhas pontilhadas ou executar tarefas puramente mecânicas, como colar algodão na nuvem ou rasgar papel para preencher moldes fixos. Ambas as posturas reduzem a potência da experiência estética e artística no ambiente escolar, esvaziando-a de seu sentido transformador.

Frente a esse cenário, este artigo propõe uma reflexão crítica e necessária sobre essa dualidade que insiste em engessar as práticas pedagógicas na infância. Afinal, qual é a verdadeira função da arte na primeira infância? Longe de ser um mero recurso de

entretenimento para preencher o tempo da rotina, ou um simples instrumento tecnicista focado no treino repetitivo da coordenação motora fina com moldes rígidos, a arte precisa ser reconhecida como uma linguagem legítima, uma manifestação cultural e uma forma singular de leitura e reconstrução do mundo pela criança.

Ao desenhar, pintar, modelar e esculpir, a criança não está apenas exercitando músculos ou reproduzindo formas; a mesma está tendo a oportunidade de construir hipóteses, externalizando sentimentos, dialogando com a cultura e construindo sua própria subjetividade. A arte na infância é, portanto, um território de autoria, cognição e emancipação.

Para além da constatação dessas falhas estruturais na rotina escolar, faz-se urgente investigar as raízes dessas escolhas pedagógicas. A persistência do binômio descontextualizado "desenho livre *versus* modelo pronto" frequentemente reflete lacunas na formação inicial e continuada de professores, que muitas vezes carecem de subsídios teóricos e práticos para atuar como mediadores da cultura visual. Sem o entendimento da arte como área de conhecimento, o docente tende a reproduzir as vivências de sua própria história escolar ou a ceder à pressão de produzir "trabalhos bonitos e uniformes" para exibição aos familiares, sacrificando o processo criativo genuíno da criança em prol de um produto final artificialmente perfeito.

Assim, o problema central aqui investigado gira em torno de como o professor pode planejar e mediar o ensino de artes na Educação Infantil de modo a superar, simultaneamente, o abandono do "fazer por fazer" e o aprisionamento da criatividade pela reprodução de modelos estereotipados.

Para responder a essa problemática, este artigo ancora-se metodologicamente em uma pesquisa de cunho bibliográfico e análise qualitativa, dialogando com autores referenciais que discutem o desenho infantil e a mediação cultural, como Ana Mae Barbosa e Edith Derdyk, além de debruçar-se sobre os marcos regulatórios nacionais, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Justifica-se a relevância deste debate pela necessidade premente de instrumentalizar a prática docente, oferecendo caminhos que validem os direitos de aprendizagem dos pequenos. Organizado em seções complementares, o artigo inicialmente desmistifica o conceito do *laissez-faire* presente no desenho livre sem orientação; em seguida, analisa os impactos nocivos da reprodução de moldes; e, por fim, propõe estratégias práticas baseadas na Abordagem Triangular para que o ensino de artes assuma sua função de direito na rotina da Educação Infantil.

O Mito do "Desenho Livre" como Laissez-Faire

A proposta do desenho livre surgiu historicamente no cenário educacional como um movimento de profunda ruptura com o ensino tradicional, geométrico e tecnicista de desenho que imperou até meados do século XX. Influenciado pelas correntes da Escola Nova e pelo movimento da Livre Expressão, o desenho livre trazia a promessa de libertar a criança do rigor das cópias de modelos impressos, do treino repetitivo de linhas e do mecanicismo que moldava corpos e mentes.

Tratava-se de um manifesto em defesa da subjetividade e da espontaneidade da infância. No entanto, ao longo das décadas, a transposição dessa teoria para o cotidiano das salas de aula sofreu distorções severas. A ausência de uma formação docente sólida e continuada em artes fez com que a liberdade expressiva fosse frequentemente confundida com o abandono pedagógico, gerando na prática o que a literatura especializada conceitua como *laissez-faire* expressão de origem francesa que significa, literalmente, "deixar fazer".

Nessa perspectiva distorcida, o papel do educador foi equivocadamente minimizado sob o pretexto de não se "contaminar" a pureza criativa da criança. Instaurou-se o mito de que qualquer intervenção do adulto aniquilaria a originalidade infantil. Como aponta Ana Mae Barbosa (2010), a crença ingênua na autoexpressão espontânea absoluta acabou por isolar a criança em suas próprias limitações, retirando do professor a sua função essencial de mediador cultural. Quando o fazer artístico é desprovido de orientação, a sala de aula converte-se em um espaço de mera passividade disfarçada de autonomia.

Quando o professor entrega uma folha de papel sulfite branca e diz apenas "desenhem o que quiserem", sem qualquer contextualização prévia, sem a oferta de suportes e materiais diferenciados e sem um diálogo problematizador, a atividade perde por completo o seu caráter eminentemente pedagógico. Transforma-se o ato de desenhar em um mero instrumento de controle do tempo ou de entretenimento para acalmar a turma. O desenho livre, quando desacompanhado de intencionalidade educativa e de um planejamento estruturado, atua de forma inversa aos seus objetivos originais, gerando consequências prejudiciais ao desenvolvimento da criança, conforme analisado a seguir.

Em primeiro lugar, essa abordagem limita o desenvolvimento cognitivo e estético. Sem o conflito cognitivo gerado por novos desafios, a criança tende a repetir exaustivamente os mesmos esquemas e grafismos que ela já domina e que se tornaram sua zona de conforto visual como a clássica casinha com teto triangular, o sol amarelo no

canto superior da folha, a nuvem azul e a árvore em formato de nuvem com tronco marrom. Edith Derdyk (2010), ao analisar o desenvolvimento do desenho infantil, alerta que o desenho não é apenas um ato mecânico, mas um sistema de representação do pensamento. Se a criança não é confrontada com novas perguntas, novos materiais ou novas texturas, sua escrita gráfica estaciona.

A repetição cega desses estereótipos visuais não reflete liberdade, mas sim a escassez de repertório e o confinamento da imaginação a modelos massificados que a criança consome fora da escola, através de mídias e desenhos animados comerciais.

Em segundo lugar, a ausência de mediação gera frustração crônica no sujeito que aprende. À medida que a criança cresce e seu nível de percepção visual e autocrítica se eleva, ela passa a desejar representar o mundo de formas mais complexas. No entanto, se o educador se abstém de oferecer ferramentas técnicas e conceituais, a criança depara-se com uma barreira técnica intransponível para a sua idade. Sem novos estímulos, provocações sensoriais ou desafios estéticos, o aluno não amplia seu repertório visual e conclui, precocemente, que "não sabe desenhar". A pseudo-liberdade do *laissez-faire* deságua, ironicamente, no silenciamento expressivo. Madalena Freire (2008).

Ao discutir a paixão de conhecer o mundo, enfatiza que o silêncio do professor diante da produção do aluno não é neutro; ele sinaliza indiferença. A falta de devolutivas, de rodas de apreciação e de escuta atenta faz com que a criança perceba a atividade como algo sem valor real para o adulto.

Portanto, faz-se urgente desmistificar a premissa de que intervir é o mesmo que dirigir ou ditar regras. A verdadeira liberdade na arte infantil não significa, de forma alguma, a ausência ou o recuo do professor, mas sim a presença pedagógica de um educador que atua como um provocador cultural. Como assevera a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a criança tem o direito de explorar movimentos, gestos, sons, formas e texturas, mas essa exploração necessita de ambientes intencionalmente preparados.

O espaço da sala de referência deve ser um laboratório de experiências estéticas, onde o professor atua na escolha minuciosa dos suportes (papeis de diferentes gramaturas, tamanhos, cores e formatos circulares, longos ou tridimensionais) e dos riscadores (carvão, giz de cera grosso, tintas produzidas com elementos naturais, pincéis de diferentes cerdas), expandindo as fronteiras do fazer artístico.

Mediar, nesse sentido, consiste em tecer redes entre o universo interior da criança e a riqueza da produção cultural humana. Jussara Hoffmann (2014), no âmbito da

avaliação mediadora, nos lembra que observar o desenho de uma criança exige uma postura de investigação contínua por parte do docente.

O professor precisa aprender a olhar para o desenho livre não como um produto acabado que se arquiva em uma pasta ao final do bimestre, mas como um processo vivo e em constante mutação. A intervenção qualificada não se dá por meio da correção do traço infantil o que seria um retorno ao tecnicismo repressor, mas através da problematização e da ampliação do olhar. É o educador quem convida a turma a observar como a luz do sol modifica a cor das folhas das árvores no pátio, como diferentes artistas representaram a figura humana ao longo da história ou como uma linha pode ser simultaneamente sinuosa, geométrica, leve ou densa.

Em suma, a superação do mito do *laissez-faire* no ensino de artes visuais exige a restituição da intencionalidade pedagógica. O desenho verdadeiramente livre só se manifesta quando a criança possui as ferramentas, a segurança emocional e o repertório necessários para fazer escolhas estéticas autênticas. O papel da escola de Educação Infantil não é blindar a criança do mundo cultural sob o pretexto de preservar sua ingenuidade, mas sim inseri-la criticamente na cultura visual, garantindo que o ato de criar seja uma experiência de autoria, autonomia e prazer intelectual.

A Ditadura dos Modelos Prontos e Estereótipos

No polo oposto ao abandono do *laissez-faire*, situando-se no outro extremo do pêndulo pedagógico que rege a Educação Infantil, encontra-se a prática massificada da reprodução de modelos. Essa vertente, longe de ser uma escolha superada, manifesta-se cotidianamente por meio de propostas que inundam as salas de aula com desenhos mimeografados, xerocados ou impressos.

São imagens pré-fabricadas pelo adulto: figuras geométricas humanizadas com rostinhos sorridentes, silhuetas de animais com traços infantilizados e caricatos, e produções padronizadas voltadas para atender ao calendário das datas comemorativas comerciais (o coelho idêntico na Páscoa, o índio caricato em abril, o papai noel recortado em molde no final do ano). Trata-se de uma verdadeira "ditadura visual" imposta às crianças sob pretextos supostamente pedagógicos, tais como "treinar a coordenação motora fina", "ensinar a pintar dentro dos limites" ou, de forma ainda mais burocrática, "organizar e uniformizar o portfólio" para prestar contas do trabalho escolar às famílias.

Essa abordagem não é um fenômeno isolado; ela carrega a herança de uma pedagogia tecnicista e diretiva que compreende o erro como algo a ser evitado e a cópia

como o caminho ideal para a aprendizagem. Luciana Esmeralda Ostetto (2011) problematiza severamente essa postura ao apontar que o esvaziamento da experiência estética na infância ocorre quando a escola prioriza o produto em detrimento do processo vivo de criação. Ao preencher uma folha com contornos rígidos desenhados por um adulto, a criança deixa de ser autora de sua ação para se transformar em uma mera operária de uma linha de montagem pedagógica. A imposição sistemática dessas atividades traz prejuízos severos e, por vezes, irreversíveis ao desenvolvimento infantil, os quais podem ser categorizados em três eixos centrais: a aniquilação da autoria, a homogeneização da infância e a mecanização alienante do fazer artístico.

O primeiro grande dano provocado por essa prática é a aniquilação da autoria e a consequente quebra da autoconfiança estética. A criança pequena possui uma leitura de mundo tridimensional, sinestésica e emocional, expressando o que sabe e sente sobre as coisas, e não uma cópia fotográfica da realidade. Quando o educador introduz o modelo pronto do adulto como o padrão de excelência a ser alcançado, a criança internaliza precocemente a mensagem de que o traço do adulto é o único "certo" e que suas próprias hipóteses gráficas seus rabiscos, garatujas e figuras humanas simplificadas são erradas, feias ou insuficientes.

Edith Derdyk (2010) adverte que esse choque entre o grafismo autêntico da criança e o padrão esterilizado do modelo gera um sentimento crônico de incapacidade. Como resultado direto, as crianças passam a recusar a folha em branco, paralisadas pelo medo de errar, e passam a emitir a célebre frase: "Professor, eu não sei desenhar, faz para mim?". Destrói-se, assim, a coragem criativa inerente à infância.

Em segundo lugar, a reprodução de moldes promove uma violenta homogeneização da infância e o apagamento da subjetividade. Quando trinta crianças de uma mesma turma expõem nos murais do corredor trinta palhaços, borboletas ou árvores rigorosamente idênticos, variando apenas as cores escolhidas para o preenchimento, apaga-se a singularidade e a identidade de cada sujeito.

A escola, que deveria ser o espaço por excelência da diversidade e da manifestação das múltiplas infâncias, passa a atuar como uma máquina de nivelamento cultural. Lev Vygotsky (2014), em seus estudos sobre a imaginação e a criatividade na infância, explicita que a atividade criadora humana está diretamente ligada à riqueza e à variedade da experiência vivida pelo indivíduo. Se a experiência oferecida pela escola resume-se a preencher moldes iguais, reduz-se o potencial imaginativo daquele grupo ao menor denominador comum.

O mural idêntico silencia as vozes, as histórias de vida, os ritmos de desenvolvimento e os sentimentos que cada criança poderia projetar em um suporte verdadeiramente autoral.

Por fim, o uso de modelos prontos reduz o ensino de artes a um processo de mecanização e alienação motora. Pintar dentro do contorno de um desenho que ela não concebeu esvazia a arte de suas dimensões estética, poética e reflexiva. O ato criativo exige escolhas: decidir onde a linha começa, que forma ela tomará, qual cor dialoga com aquele sentimento e qual textura confere densidade à ideia. Ao receber uma tarefa cujo contorno, tema e proporções já foram decididos por um designer ou professor, resta à criança apenas a execução de um trabalho muscular repetitivo. Transforma-se a riqueza das artes visuais em um mero exercício de adestramento motor para a caligrafia ou alfabetização futura.

Como afirma Ana Mae Barbosa (2010), o ensino de arte esvaziado de pensamento transforma-se em "artesanato escolar" desprovido de cognição. A atividade torna-se alienante porque desvincula a ação do pensamento; a criança executa com as mãos algo que não passou pela sua imaginação.

Romper com a ditadura dos modelos estereotipados exige coragem pedagógica para desconstruir a cultura do "desenho bonitinho" que agrada aos olhos dos adultos, mas que violenta o desenvolvimento infantil. O portfólio da Educação Infantil não deve ser um álbum de figuras geométricas coloridas simetricamente, mas um documento histórico e vivo que testemunha os avanços, os riscos, as pesquisas de materiais e a evolução genuína do traço de cada sujeito.

Somente ao destronar o modelo pronto a escola poderá, de fato, constituir-se como um espaço onde a arte é respeitada em sua função primordial: a de ser um território aberto para a liberdade de expressão, a autoria e a emancipação da sensibilidade humana.

Caminhos para a Superação: A Mediação Pedagógica e a BNCC

Para superar essa dicotomia, o caminho não é nem o abandono criativo nem o controle autoritário, mas sim a **mediação cultural**. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no campo de experiência "*Traços, sons, cores e formas*", aponta que a criança deve explorar, expressar e produzir, tendo garantidos os seus direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

Uma das ferramentas metodológicas mais eficazes para essa transição é a **Abordagem**

Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, adaptada para o contexto da infância. Ela se baseia em três pilares:

Tabela: Aplicação da Abordagem Triangular na Educação Infantil

Pilar da Abordagem	O que significa na Educação Infantil?	Exemplo Prático
Contextualizar	Apresentar a arte no tempo e no espaço, contando histórias sobre obras ou artistas de forma lúdica.	Mostrar fotos de esculturas de argila de mestres do artesanato regional.
Apreciar	Desenvolver o olhar. Ensinar a criança a observar cores, texturas, formas e sentimentos nas produções	Rodas de conversa para olhar reproduções de quadros de Tarsila do Amaral ou Van Gogh.
Fazer Artístico	O momento da produção, onde a criança experimenta materiais diversos de forma autoral.	Oferecer argila, tintas naturais (feitas com terra, urucum, café) para que criem livremente suas próprias formas.

Fonte: A própria autora(2026)

Dessa forma, o "fazer" ganha sentido porque foi alimentado pelo "apreciar" e pelo "contextualizar". O desenho passa a ser livre, mas enriquecido por uma bagagem que o professor ajudou a construir.

A articulação harmoniosa entre os três pilares da Abordagem Triangular o contextualizar, o apreciar e o fazer artístico reposiciona o papel do desenho e das artes visuais na rotina da infância. Conforme apontam os dados estruturados na tabela anterior, o fazer deixa de ser um ato isolado de descarga motora ou de obediência a contornos rígidos e passa a ser alimentado por uma bagagem estética e cultural que o professor ajuda intencionalmente a construir. O desenho, portanto, transmuta-se: permanece livre no que tange à autoria e à autonomia da escolha da criança, mas torna-se profundamente rico porque está sustentado por experiências prévias significativas. A liberdade, sob esse prisma mediador, não nasce do vazio; ela floresce a partir do repertório oferecido.

Essa perspectiva de ensino dialoga diretamente com as proposições éticas, estéticas e políticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) para a Educação

Infantil. O documento nacional sublinha que as crianças devem aprender por meio de dois eixos estruturantes das práticas pedagógicas: as interações e a brincadeira.

O professor organiza o espaço e propõe atividades de apreciação e contextualização artística, ele está fomentando interações de qualidade da criança com o patrimônio histórico, com a cultura visual local e global, com seus pares e com o próprio educador. A arte deixa de figurar como uma "disciplina" ou um componente isolado e passa a fazer parte orgânica de um ambiente onde os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se são plenamente assegurados.

Para que a transição entre o modelo tradicional e a mediação cultural ocorra efetivamente no chão da escola, faz-se necessário esmiuçar como os seis direitos de aprendizagem da BNCC ganham vida por meio da Abordagem Triangular:

- **Explorar:** A exploração vai muito além do uso convencional do lápis de cor e do giz de cera sobre o papel sulfite branco de formato A4. O direito de explorar exige que o professor atue como um pesquisador de materiais, disponibilizando suportes de texturas variadas (papelão ondulado, lixas, tecidos, acetato, azulejos), riscadores diversos (carvão vegetal, tintas espessas feitas de elementos da natureza como terra e cascas de árvores, pincéis de cerdas largas e finas, trinchas e espátulas) e elementos tridimensionais (argila, massas de modelar caseiras, caixas de fósforo, gravetos). A exploração multissensorial dos materiais é o fundamento do pensamento plástico infantil.
- **Expressar:** Garantir o direito de expressão significa acolher a hipótese gráfica da criança sem julgamentos morais de "bonito" ou "feio", "certo" ou "errado". Maria Carmen Silveira Barbosa (2010) discute que a documentação pedagógica e a escuta atenta das falas das crianças enquanto desenham revelam narrativas complexas. A expressão artística na infância é polissêmica: um risco vigoroso e escuro pode representar o barulho de um trovão, a velocidade de um carro ou um sentimento de raiva. O mediador não busca a cópia realista, mas sim a manifestação da voz do sujeito.
- **Participar e Conviver:** Ao organizar rodas de apreciação de imagens — sejam elas produções de artistas consagrados ou os próprios desenhos dos colegas de turma, o professor promove um espaço de convivência democrática e participação ativa. A criança aprende a olhar a produção do outro com respeito, a verbalizar suas impressões ("essa cor me lembra o mar", "essa forma parece pesada") e a compreender que existem múltiplas maneiras de representar uma mesma realidade. A sala de aula se transforma, assim, em uma comunidade de leitores de imagens.

Essa mudança de postura exige uma profunda revisão no planejamento do tempo e do espaço escolar, conforme defende Luciana Esmeralda Ostetto (2011). Nas práticas tradicionais, o tempo da arte é fragmentado, durando o curto intervalo necessário para preencher uma folha xerocada. Na perspectiva da mediação cultural, o fazer artístico requer a lentidão do processo investigativo. A criança precisa de tempo para sentir a textura da argila, observar sua secagem, perceber como a tinta se comporta quando misturada à água e retornar ao seu projeto criativo em dias subsequentes. O espaço, por sua vez, deve deixar de ser um local estéril de classes enfileiradas para se converter em um verdadeiro ateliê permanente, um território provocador e esteticamente convidativo, onde os materiais ficam dispostos de forma acessível, estimulando a autonomia nas escolhas.

Outro aspecto crucial da mediação na Educação Infantil, ancorado no campo de experiência *"Traços, sons, cores e formas"*, diz respeito à superação da pedagogia voltada exclusivamente para as datas comemorativas. A produção artística não pode ficar refém da confecção de lembrancinhas utilitárias ou estereotipadas para os dias dos pais, das mães ou festividades sazonais. Regina Machado (2002), ao discutir o papel da arte e da imaginação na formação humana, assevera que a escola precisa nutrir a sensibilidade poética de maneira contínua, e não instrumentalizá-la para atender a demandas burocráticas ou comemorações esvaziadas de sentido crítico. O foco deve ser sempre a experiência da criança e não a satisfação de uma expectativa mercadológica ou familiar por um produto simétrico.

Em síntese, os caminhos para a superação da dicotomia entre o abandono e o aprisionamento criativo estruturam-se na intencionalidade da ação docente. Quando o professor compreende que mediar não é ditar caminhos, mas sim abrir portais de percepção, ele transforma sua prática pedagógica.

A infância é o tempo da descoberta e do deslumbramento com o mundo visual. Munir as crianças com os instrumentais teóricos da apreciação e da contextualização, ao mesmo tempo em que se assegura a liberdade técnica e material do fazer, significa cumprir o papel constitucional da escola: humanizar o sujeito por meio do acesso democrático à cultura e à arte como linguagens de direito.

Considerações Finais

A investigação proposta ao longo deste artigo buscou jogar luz sobre as tramas que envolvem o ensino de artes visuais na Educação Infantil, tensionado historicamente entre o abandono pedagógico do *laissez-faire* e o aprisionamento da criatividade promovido pela ditadura dos modelos prontos. Ao longo das análises, ficou evidente que ambas as posturas, embora situadas em extremos opostos do pêndulo metodológico, compartilham da mesma raiz: a descaracterização da arte como área legítima de conhecimento e o esvaziamento da intencionalidade educativa.

A desconstrução dessas práticas arraigadas no cotidiano escolar revelou que a pseudo-liberdade de entregar uma folha em branco à criança sem nenhuma intervenção gera repetição gráfica e frustração, limitando sua potência expressiva. Por outro lado, a imposição de atividades xerocadas e estereotipadas voltadas para o adestramento motor ou para o cumprimento de calendários comerciais aniquila a autoria, homogeneíza a infância e silencia as múltiplas identidades que habitam a sala de aula. Compreendeu-se, portanto, que o produto final exposto simetricamente nos murais da escola frequentemente atesta a submissão da criança à lógica do adulto, e não o seu desenvolvimento estético real.

Frente a essa dicotomia, o estudo demonstrou que o caminho para a superação passa, obrigatoriamente, pela consolidação da mediação cultural com. A articulação dos eixos estruturantes da Abordagem Triangular intencionalidade pedagógica contextualizar, apreciar e fazer com os direitos de aprendizagem e os campos de experiência estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece o arcabouço metodológico necessário para essa virada de chave. A liberdade criativa da criança não é um dado de partida espontâneo, mas sim um ponto de chegada alimentado pela riqueza do repertório, pela diversidade de materiais e pela qualidade das experiências estéticas oferecidas pelo ambiente escolar.

Conclui-se que transformar o ensino de artes na primeira infância exige repensar com urgência a formação inicial e continuada dos professores. É preciso munir os educadores de ferramentas conceituais para que se percebam não como tutores diretivos ou como meros espectadores do fazer infantil, mas como autênticos propositores de cultura. Somente quando a escola substituir o mecanicismo da cópia pela investigação sensível do espaço, do tempo e da matéria, será possível devolver à criança o seu direito inalienável à autoria, à imaginação e à emancipação poética. Que as folhas em branco

oferecidas às nossas crianças não representem o vazio do abandono, mas sim o convite estruturado e transbordante para que elas inscrevam suas próprias marcas no mundo.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2026.

DERDYK, Edith. **O desenho da criança: desenvolvimento cognitivo e afetivo**. 5. ed. São Paulo: Mediação, 2010.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na Pré-Escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Arte e infância: estética na educação infantil**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2010.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DTR, 2002.

SOBRE OS ORGANIZADORES

PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ

Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com graduação concluída em 1981. Graduado em Teologia pelo CENPACRE, em 2007. Doutor em Engenharia Agrônômica pela Universidad de Córdoba, Espanha, título obtido em 1995, após realização do doutorado no período de 1991 a 1995.

ALINE CARLA DE MEDEIROS

Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com graduação concluída em 2008. Especialista em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), título obtido em 2011. Mestre em Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/Campus Pombal), concluído em 2014. Doutora em Engenharia de Processos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), título obtido em 2020.

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA

Graduado em Ciências Econômicas em 2001. Mestre em Economia da Empresa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com dissertação aprovada com distinção, título obtido em 2004.

EDINALDO RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR

Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Residente em Saúde da Criança. Docente dos cursos de Psicologia e Enfermagem da Faculdade de Goiana (FAG). E-mail: junio.pb@hotmail.com. ORCID: 0009-0004-6083-3028.

EDUARDO ALÍPIO DA SILVA FILHO

Graduado em Psicologia pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP). Especialista em Neuropsicologia. Professor do curso de Psicologia da Faculdade Sucesso (FACSU).

LUCIANE CLAUDIA RIGOLIN BERNARDES

Graduada. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: lucianebernardes18820@student.mustedu.com.

MARIA DE LOURDES MACÊDO

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela Must University. E-mail: lurdinhamacedo@gmail.com.

ADEMAR HENRIQUES FILHO

Doutor em Educação. Licenciado em Pedagogia. Professor da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Campus Tefé, Amazonas. E-mail: ademarfilho@uea.edu.br.

MARIA MORAES DE OLIVEIRA ALVES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Inclusão Escolar pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Mestre em Ciências da Educação.