



# APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS E PROBLEMAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

*Resumo: As aprendizagens por problemas e projetos fazem parte de um momento atual de propostas de inovação didático-pedagógica. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, orienta que sejam trabalhados campos de experiência na Educação Infantil, que podem ser considerados na implementação de metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Neste estudo, propõe-se uma reflexão sobre estes temas, envolvendo a BNCC, as aprendizagens por problemas e projetos e a Educação Infantil. A metodologia utilizada foi uma revisão e análise do referencial teórico e normativo, com vistas à confluência didático-pedagógica destas temáticas.*

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo <sup>1A</sup>, Maria Cristina Mesquita da Silva

1 - Universidade de São Paulo

A - contato principal : gcc99@gmail.com

## Introdução

O mundo tal como conhecemos no século XXI possui aspectos e contextos bem definidos, que se inserem em uma totalidade de transformações e mudanças (FLORIDI, 2014; BENDER, 2015). Os avanços da globalização, as novas tecnologias de informação e comunicação, o protagonismo da alfabetização e letramento digitais, a perspectiva de uma sociedade cada vez mais interconectada, a necessidade de uma educação com objetivos de aprendizagem, habilidades, competências e temáticas cada vez mais fluidos, diferenciados e contextualizados, são alguns dos pilares que sustentam as diferentes concepções de metodologias ativas (SOUZA; DE PINHO; 2020).

Ante este complexo contexto, a perspectiva da aprendizagem por projetos (ABProj) e da aprendizagem por problemas (ABProb) está inserida na totalidade das proposições sobre metodologias ativas nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica (MORAN; BACICH, 2018). Compreende-se que especialmente no que se refere à Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é possível observar convergências entre as aprendizagens previstas e a proposta de trabalho baseada nas respectivas metodologias.

Os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” previstos na BNCC, a serem garantidos na Educação Infantil, a partir de propostas pedagógicas envolvendo brincadeiras e interações coadunam-se, ademais, ao referencial internacional sobre metodologias ativas e aprendizagens por problemas e projetos, consolidado no âmbito da Educação Básica (MEYERS; JONES, 1993; KNOLL, 2004; CONDLIFE, 2017; DEFILLIPPI, 2001; SOLOMON, 2003).

Neste artigo, propõe-se uma reflexão sobre a possibilidade de se alinhar a perspectiva das metodologias ativas, em especial as aprendizagens por problemas e por projetos e as especificidades da Educação Infantil, considerando-se o cenário brasileiro como campo analítico da reflexão apresentada. Para tanto o trabalho, além destas notas introdutórias, discute recentes concepções acerca da Educação Infantil, das metodologias ativas e da aprendizagem por problemas e por projetos, aborda ainda a Educação Infantil e as propostas curriculares da BNCC (BRASIL, 2017). Conclui-se destacando-se os principais achados referentes à temática central



## A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

De acordo com o Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996), “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A BNCC, para fins de organização das proposições curriculares, subdivide a Educação em três etapas, conforme faixas etárias. Assim, são definidos objetivos de aprendizado e desenvolvimento para as crianças de 0 a 1 ano e 6 meses (bebês), crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (crianças bem pequenas) e crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses (crianças pequenas).

Para além da LDB, há, de igual maneira, a presença das Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), de 2010, nas disposições da BNCC para a Educação Infantil, especialmente no que se refere à “organização de espaço, tempo e materiais” do referido normativo, com a finalidade de assegurar:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2010, p. 19-20).

Retomando as proposições constantes da BNCC, este documento pressupõe que na Educação Infantil o aprendizado deve ser garantido a partir de seis “direitos básicos de aprendizagem”, os quais congregam princípios garantidores do desenvolvimento infantil, quais sejam: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. O quadro 1, a seguir, apresenta os direitos de aprendizagem na Educação Infantil, assim como apresentados no supramencionado documento (BRASIL, 2017):

## Quadro 1 - Direitos de Aprendizagem da Educação Infantil de acordo com a BNCC

<p><b>Conviver</b> com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.</p>
<p><b>Brincar</b> cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.</p>
<p><b>Participar</b> ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.</p>
<p><b>Explorar</b> movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.</p>
<p><b>Expressar</b>, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.</p>
<p><b>Conhecer-se</b> e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.</p>

*Fonte: Brasil (2017, p. 38).*

Salienta-se na referida Base que a Educação Infantil representa o “início e o fundamento do processo educacional”, permitindo a integração da criança, pela primeira vez, a situações estruturadas e intencionais de socialização. Nesta etapa, interações e brincadeiras, ora com outras crianças, ora com os adultos, cooperam para o pleno desenvolvimento dos estudantes. A compreensão encontra convergências com o que aludem teóricos como Debortoli (1999); Wajskop (1995) e Ostetto (2011), para quem elementos como ludicidade, trabalhos coletivos de construção e manuseio de objetos, incentivo a atividade de interação com o objeto de aprendizagem e com os outros educandos proporcionam a criação de ambientes e situações de aprendizagem.

A normatização vigente aponta para a compreensão do estudante na etapa da Educação Infantil como sujeito ativo do seu processo de desenvolvimento, para quem devem ser previstas ações educativas intencionais e capazes de lhes permitir o amplo desenvolvimento do seu protagonismo. A compreensão converge para as reflexões de Santos e Silva (2016, p. 138) quando argumentam que,

[...] as crianças participam ativamente do próprio processo de socialização, em um contexto relacional entre pares caracterizado por normas, códigos e práticas que, embora condicionados pela cultura geral e sistema de ação mais amplos, encerram o que tem sido considerado uma cultura da infância ou cultura de pares. Compreendemos também que, por serem crianças, encontram-se em uma fase inicial do processo de desenvolvimento humano (físico, afetivo, social, cultural e cognitivo), no qual a linguagem verbal não se apresenta como a forma privilegiada de comunicação e apreensão do mundo, do outro e de si mesmas.



Os autores (Santos e Silva, 2016, p. 135) refletem ainda que “as crianças são sujeitos de experiências, de ações”, apontando para o papel ativo dos estudantes da Educação Infantil no desenvolvimento de suas aprendizagens, a qual se dá a partir da construção de sentidos na ação concreta e da experiência prática.

A aprendizagem nesta etapa educacional tem intrínseca relação com o ato de brincar, o qual, próprio da natureza humana e intensamente presente na infância, deve permear a ação pedagógica na Educação Infantil (BNCC, 2017). Importante, contudo, que o brincar não se encerre na ação pedagógica como um ato em si mesmo, descontextualizado dos “processos cognitivos e históricos experimentados pelas crianças” (WAJSKOP, 1995, p. 64). Nesse sentido a brincadeira deve ser encarada como elemento importante para o desenvolvimento infantil, figurando como parte de um todo sistematizado e amplo.

A BNCC (2017), relevando em seu escopo o brincar e o interagir na Educação Infantil, propõe a organização desta etapa a partir dos chamados campos de experiências. Tais campos “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BNCC, 2017, p. 40).

O quadro 2, a seguir, apresenta os campos de experiências previstos na BNCC para a Educação Infantil, bem como sintetiza as principais questões atinentes ao processo pedagógico na etapa aludida, esclarecendo do que se trata efetivamente cada campo de experiência, o que se espera das crianças a partir de seu desenvolvimento, o que e como desenvolver em cada um deles.

Quadro 2 – Os Campos de Experiência na Educação Infantil e suas correlações temáticas

Campos de Experiências	Do que se trata?	O que as crianças expressam?
O eu, o outro e o nós	Percepção de si e do outro; capacidade de interação; reconhecimento das diferenças; respeito a si mesmo e ao outro.	Expressão de sentimentos, desejos e necessidades, percepção do efeito das próprias ações, ações de empatia.
Corpo, gestos e movimentos	Consciência corporal; possibilidades e riscos do ambiente; movimentos e autonomia física.	O corpo que brinca, enfrenta desafios e busca controle, posicionamento espacial, deslocamentos, adequação de gestos e movimentos
Traços, sons, cores e formas	Vivência de formas de expressão e linguagem; autoexpressão; apreciação artística e cultural.	Pesquisa e experimentação de texturas, planos, cores, formas e volumes.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Comunicação e expressão verbal; interação verbal; imersão na cultura escrita	Narração de acontecimentos, criação de enredos, recontos.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Localização espaço-temporal; reconhecimento dos fenômenos e elementos do mundo físico; identificação de formas, quantidades, dimensões, medidas, pesos, entre outros.	Vivência e pesquisa de transformação de materiais, fenômenos naturais (clima, tempo, relevo) físicos e químicos. Elaboração de hipóteses.

Fonte: Adaptado da BNCC (2017) e de: <https://tempodereche.com.br/campos-de-experiencias-2/pauta-do-olhar-os-campos-de-experiencias-e-a-singularidade/>

A organização curricular prevista na BNCC (BRASIL, 2017), pressupõe a adoção de estratégias pedagógicas e de metodologias delineadas para a atuação ativa dos estudantes. Para que cada um dos campos de experiências possa se desenvolver plenamente torna-se necessário que o estudante seja o centro das ações planejadas, de modo a expressar-se, agir, interagir consigo e com os outros, reconhecendo-se e reconhecendo o seu meio.

Na direção proposta por intermédio da BNCC, compreende-se que as metodologias ativas de aprendizagens têm pleno potencial para cooperar para o alcance dos objetivos de aprendizagem na Educação Infantil, na medida em que sejam adotadas para promover “[...] a participação do aprendiz em práticas que incitam a curiosidade, propõem desafios e engajam os estudantes em vivências de fazer algo e pensar sobre o fazer, propiciando-lhes trabalhar em colaboração e desenvolver autonomia nas tomadas de decisão.” (MORAN; BACICH, 2018, p xi).

## **A Educação Infantil e as metodologias ativas de aprendizagem**

Em linhas gerais, é possível aludir que toda aprendizagem, em maior ou menor grau, pode ser considerada ativa, tendo em vista que ela exige de estudantes e docentes diferentes movimentações internas e externas. Nesse sentido, cada pessoa aprende e se desenvolve de formas próprias e diferentes uns dos outros, a partir das mobilizações envolvidas em seus processos. Não obstante, é possível, a partir da adoção de metodologias inovadoras, delineadas para a superação de “modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes” cooperar para o aumento da flexibilidade do aprendizado (MORAN, 2018). Assim, “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.” (MORAN, 2018, p. 8).

Nas metodologias ativas “o aprendiz é visto como um sujeito ativo, que deve participar de forma intensa de seu processo de aprendizagem (mediado ou não por tecnologias), enquanto reflete sobre aquilo que está fazendo” (FILATRO; CAVALCANTI, 2018, p. 16). Mediante tal proposta ganha relevância o estímulo à criatividade, a habilidade de investigar, descobrir e realizar, aprendendo com os outros e consigo próprio, a partir da descoberta de seus potenciais (MORAN, 2018).

O processo de aprendizagem a partir da descoberta, realização e interação resulta como alicerce da Educação Infantil, conforme explana a BNCC (BRASIL, 2017, p. 43), quando ao pormenorizar os campos de experiência reflete que,

[...] “a Educação Infantil precisa promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações.

Ante as ponderações, compreende-se que a ABProj e a ABProb vão ao encontro dos objetivos de aprendizagem assim como delineadas para a etapa educacional, posto que tais metodologias ativas cooperam para a construção de novas possibilidades de desempenho e alcance do conhecimento pelos estudantes.

As metodologias ativas, em geral, visam conceber e colocar em práticas novas perspectivas, pressupondo que “A aprendizagem significativa só é possível quando o aluno constrói o seu próprio conhecimento e para tal precisa estar mentalmente ativo.” (SOUZA; DE PINHO; 2020, p. 262). Nesse sentido, Souza e Dourado (2015, p. 184) ao discorrer sobre as

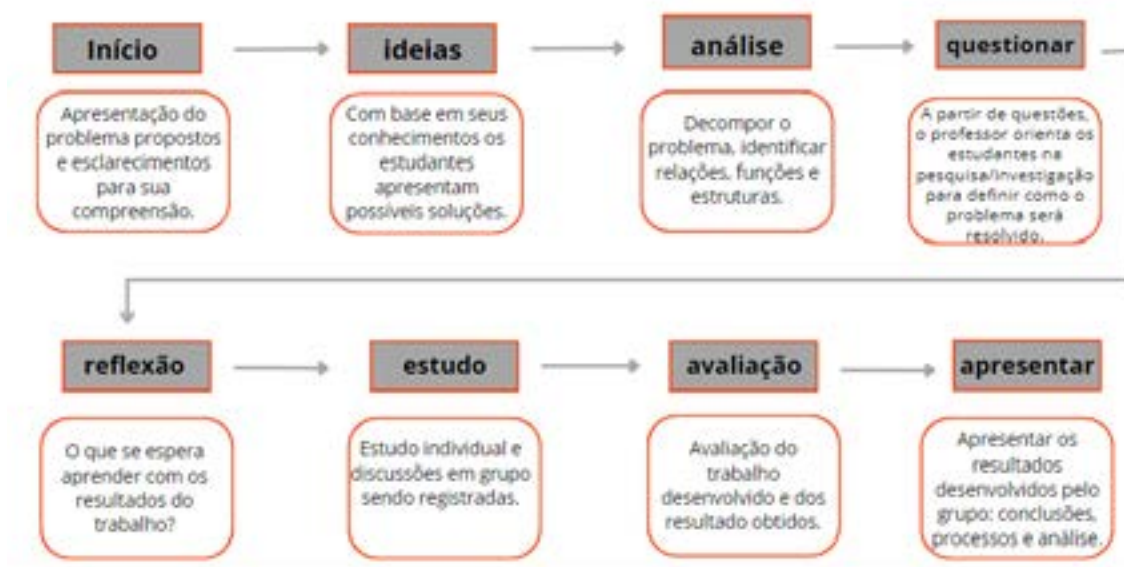
distintas definições existentes quanto a ABProb, definem-na como,

[...] uma estratégia de método para aprendizagem, centrada no aluno e por meio da investigação, tendo em vista a produção de conhecimento individual e grupal, de forma cooperativa, e que utiliza técnicas de análise crítica, para a compreensão e resolução de problemas de forma significativa e em interação contínua com o professor.

Na mesma direção, Antunes *et al* (2019) asseveram que na ABProb, centra-se o enfoque da ação pedagógica no estudante, com a atuação do professor voltada para a mediação do trabalho. Nessa perspectiva, a ênfase recai sobre o processo cooperativo de construção do conhecimento.

Importante considerar que assim como as demais metodologias, a ABProb se estrutura a partir de etapas, as quais direcionam as ações a serem executadas pelo professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. Nesse sentido, Antunes *et al* (2019) delineiam tal processo metodológico e sistemático, utilizando fases, com objetivos que podem ser definidos de comum acordo. A Figura 1, adiante, apresenta as fases sequenciais da ABProb, conforme previsto por Antunes *et al* (2019).

Figura 1 – Fases sequenciais para aplicação da ABProb

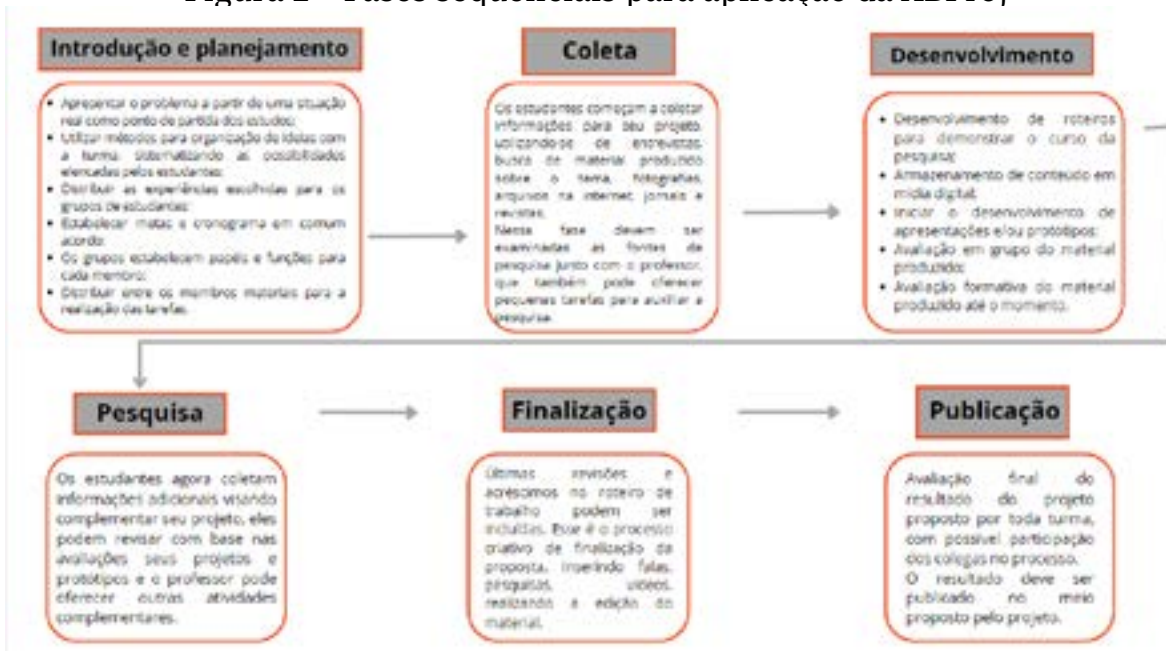


Fonte: Antunes *et al*, 2019, p. 114.

Na ABProj, por seu turno, assim como na ABProb, em grande medida, torna-se necessário identificar aspectos da realidade, refletir sobre as variáveis, reconhecer os pontos de vista e perceber as situações-problema. Nesse sentido, a metodologia se caracteriza pela utilização de projetos autênticos, baseados em questões, tarefa ou problema motivador, para o ensino a partir do trabalho cooperativo, visando a resolução de problemas (BENDER, 2014).

Há dimensões específicas a serem contempladas pela ABProj e, principalmente, torna-se relevante, em tal metodologia, que o ambiente escolar e a participação de professores e gestores contribuam para o processo de ressignificação das aprendizagens. No que tange às etapas de desenvolvimento da ABProj, há igualmente a previsão de fases sequenciais a serem respeitadas, conforme apontam Antunes *et al* (2019) e apresenta-se, na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Fases sequenciais para aplicação da ABProj



Fonte: Adaptado de Antunes et. al 2019, p. 116.

De modo geral, ambas as metodologias, ABProb e ABProj, apresentam, entre si, semelhanças no que tange à sua natureza participativa, interativa e dinâmica, o que requer de estudantes e professores, amplo engajamento e efetiva participação ao longo de todas as etapas. Tratam-se de metodologias centradas no estudante, que favorecem a interdisciplinaridade, além do desenvolvimento da criatividade e da inovação.

Ademais, dentre as principais similaridades, Barbosa e Moura (2013) destacam que as metodologias têm em comum: i) a possibilidade de contribuírem para a formação efetiva para o mundo do trabalho; ii) o favorecimento da aprendizagem contextualizada e significativa; iii) a necessidade de disposição e habilidades específicas do professor e do aluno.

Quanto às distinções, é possível apontar diferenças no que se refere à origem do trabalho a ser desenvolvido a partir da metodologia, à característica do problema, à sua definição, à sua duração, à caracterização das etapas, proposição e ao produto final a ser desenvolvido. O quadro 3, a seguir apresenta tais distinções, conforme Barbosa e Moura (2013).

Quadro 3: Principais distinções entre a ABProb e a ABProj

Aprendizagem baseada em problemas	Aprendizagem baseada em projetos
Tem origem em problemas	Situação-geradora (problemas, necessidades, oportunidade, interesse, etc)
Problema mais contextual do que teórico	Situação geradora: contextual ou teórica
Problema definido pelo professor (garante cobertura de conteúdos de interesse do curso/professor)	Situação geradora/problemas definidos pelos alunos mediados pelo professor (maior potencial de motivação dos alunos)
Curta duração (2 a 4 semanas)	Média duração (4 a 12 semanas)



Percurso com etapas bem definidas	Percurso com etapas mais abertas e flexíveis
Proposta de análise/solução de um problema	Proposta de desenvolver algo novo
Produto final não obrigatório	Requer um produto final

Fonte: Adaptado de Barbosa e Moura (2013, p. 65).

Entre os diferentes trabalhos sobre o tema das metodologias ativas e a sua aplicação no contexto da educação infantil, encontram-se pesquisas como a de Resnick (2020), Santos e Oliveira e Silva (2016), Horn (2009) e, mais especificamente de Brito (2020), Valente e Almeida (2017) e Pereira (2021). Na Educação Infantil diferentes elementos podem ser considerados no diálogo, aproximação e implementação das metodologias ativas, indo desde ideias como os campos de experiências e suas dimensões aos estilos de aprendizagem, tal como analisado por Gambús *et al* (2022), em estado do conhecimento realizado sobre este tema.

Em linhas gerais o que se observa é um movimento em todas as etapas e modalidades da educação no sentido de buscar problematizações, novas perspectivas e superação de desafios para o cenário didático-pedagógico contemporâneo, sendo as metodologias ativas de ensino e aprendizagem um dos movimentos mais proeminentes neste sentido.

## Metodologias Ativas, Campos de Experiência e Educação Infantil

Diferentes autores como Barbosa (2013) e Resnick (2020) trabalham com perspectivas de ensino e aprendizagem que vão ao encontro do que está prescrito nas orientações curriculares da BNCC (BRASIL, 2017), especialmente no que se refere ao papel central de uma aprendizagem problematizadora, contextual, significativa e pensada para os desafios do início do percurso de escolarização desses estudantes.

Na Educação Infantil ocorre o trabalho didático-pedagógico, cognitivo e emocional com as crianças em relação a sua individualidade e coletividade (RESNICK, 2020). No que se refere à relação entre o individual e coletivo, a BNCC, para as aprendizagens na Educação Infantil orienta a presença de processos didático-pedagógicos pautados em problemas e projetos para as crianças desta etapa educacional, começando pela relação entre o eu, o nós e outro, considerando-se que 1) haverá passos, divisão de tarefas e, também, diferentes maneiras de se desenvolver resoluções para situações diversificadas 2) um ponto importante a ser destacado é como o fator de interação e presença do fator lúdico devem fazer parte deste processo de relação entre o Eu, o Nós e o Outro.

A socialização na Educação Infantil pode envolver a correlação entre brincadeiras, a ludicidade e aprendizagem por problemas e por projetos com etapas individuais e colaborativas, tal como defendido por Neves *et al* (2015, p. 224) quando diz que: “Entendemos aqui que o processo de escolarização das crianças implica tanto a construção da cultura de pares (CORSARO, 2005) e a apropriação das rotinas e normas escolares quanto o processo de construção da identidade das crianças (FARIA FILHO *et al.*, 2004).

O corpo, os movimentos e os gestos estão presentes também nas orientações didático-pedagógicas e curriculares da BNCC para a Educação Infantil. Para as crianças desta etapa da Educação Básica é importante que as aprendizagens estejam associadas a processos psicopedagógicos e psicomotores, ou seja, de primeiros passos e avanços no aprendizado do protagonismo de sua corporeidade. Transformar o aprendizado psicomotor em etapas de



problemas e projetos para a crianças é essencial par ao seu desenvolvimento, especialmente quando consideramos que tal perspectiva educacional “Responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidade da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se através do intercâmbio com ambiente humano.” (LE BOUCH, 2001 p. 15).

Na Educação Infantil há o entrelaçamento entre espaços e tempos, ressaltados pela BNCC, juntamente com a presença de estratégias didático-pedagógicas para se trabalhar com as quantidades e a imaginação. O ambiente, a corporeidade, a interação e construção da socialização, a inserção do contexto familiar nas aprendizagens, o aproveitamento dos elementos ao redor do estudante em seu percurso de escolarização são alguns dos aspectos a serem considerados nesse processo.

Compreende-se, por fim, que a ludicidade, um dos elementos defendidos como estruturante na Educação Infantil se torna, mediante a aplicação da ABProj e da ABProb, naturalmente presente nas atividades previstas para esta etapa da Educação Básica. Os campos de experiência, previstos pela BNCC e já anteriormente apresentados neste trabalho, fortalecem e oferecem subsídios teórico, metodológicos e de experiência para prática pedagógica inovadora e significativa nas escolas de educação infantil, tanto de redes privadas como também de redes públicas de ensino (BRASIL, 2017).

Nesse sentido, o quadro 4, a seguir, apresenta os campos de experiência a partir de uma contextualização prática, com a proposição de sua abordagem e desenvolvimento por meio da ABProj e da ABProb, que vão ao encontro das disposições da DCNEI, apresentadas anteriormente. Trata-se de um exercício exemplificativo, considerando um amplo campo de possibilidades de desenvolvimento de atividades, a partir das estratégias metodológicas em comento.

Quadro 4 – Os Campos de Experiência na Educação Infantil e seu desenvolvimento prático na ABProj e na ABProb

Campos de Experiências	O que desenvolver?	Como desenvolver?	Exemplos de aplicação da ABProj e ABProb
O eu, o outro e o nós	Pesquisa, curiosidade, autonomia no brincar e nos cuidados de si e do outro, colaboração e compartilhamento.	Promover a interação com adultos e outras crianças, brincadeiras individuais, lado a lado e em grupo.	Resolução de problemas, cuja resolução envolva a interação. Desenvolvimento de projetos relacionados ao autoconhecimento ou à socialização
Corpo, gestos e movimentos	Atividades que destacam o corpo como comunicador, gestos e movimentos expressivos.	Ações para a consciência do cuidado com o próprio corpo, higiene, alimentação e bem-estar.	Resolução de problemas, desenvolvimento de projetos relacionados às temáticas: alimentação balanceada, higiene, músicas e danças, etc.



Traços, sons, cores e formas	Exploração de transformação de materiais (tintas, massas, argila) bi e tridimensionalidade.	Faz-de-conta, fantasia, imaginação, encenação, manifestações culturais e artísticas.	Desenvolvimento de projetos de teatro: confecção de cenários, fantasias, representações cênicas e plásticas de manifestações artísticas.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Compreensão da fala do adulto e de outras crianças. Reconhecimento da intencionalidade de discursos.	Elaboração de hipóteses e explicações.	Projetos envolvendo a contação de histórias, elaboração de recontos, oralização, apresentações.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Estratégias para realizar classificação, ordenação, transferência, medição, quantificação.	Relação e experiências com a natureza, ciclos de vida, diversidade de espécies, relações entre seres vivos, ambiente, água, ar, terra, e fogo.	Resolução de problemas envolvendo experiências com a natureza. Projetos envolvendo plantio e observação do desenvolvimento de vegetais. Atividades que requeiram, contagem, medição e classificação de elementos.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da BNCC (2017) e de: <https://tempodecreche.com.br/campos-de-experiencias-2/pauta-do-olhar-os-campos-de-experiencias-e-a-singularidade/>

Considerando todo o exposto, assim como o rol exemplificativo constante do quadro 4 acima, é possível inferir que quando a BNCC elenca as diretrizes para a Educação Infantil, está em consonância com uma perspectiva de aprendizagem pautada em projetos e problemas. As compreensões identificadas em trabalhos de autores como Ostetto (2011) e Horn (2009) reforçam tal compreensão.

Pauta-se com maior concretude a possibilidade de aplicação de tais metodologias ativas no contexto escolar da Educação Básica, a partir, por exemplo, do cronograma para o desenvolvimento de um projeto no escopo da ABProj, cuja temática naquela proposição refere-se ao corte de cedros, mas pode, por certo, ser facilmente adaptada para realidades mais próximas aos estudantes em outros meios e de outras faixas etárias. Apresentado por Bender (2014), o cronograma prevê em síntese, reuniões iniciais e finais, planejamento coletivo, pesquisa, avaliação, apresentações e publicações. Importa aí a organização do trabalho docente em etapas planejadas e cuidadosamente sistematizadas de modo a permitir a participação efetiva dos estudantes nas fases e na construção de um todo amplamente colaborativo. Mais importante que os achados do projeto propriamente dito, e o processo de construção proposto e a possibilidade de exploração de saberes e solidificação de conhecimentos.

Ao discutir acerca da aplicação da ABProb no âmbito do Ensino Fundamental, Borochovcius e Tassoni (2021), descrevem uma atividade desenvolvida no componente curricular de História, na segunda etapa do Ensino Fundamental, demonstrando o quanto



## a metodologia pode contribuir para o ensino

[...] As situações-problema, criadas pelo professor e discutidas com o pesquisador antes de serem apresentadas aos alunos, são documentos que iniciam o processo de aprendizagem. Para que fosse possível desenvolver as situações-problema, pesquisador e professor concordaram que seria necessário partir da questão “O que meus alunos devem saber?” e dos conhecimentos e habilidades que os alunos devem desenvolver, de acordo com o currículo produzido pela Secretaria Municipal de Educação. Em posse da situação-problema, apresentada de maneira contextualizada em forma de texto escrito e imagens, os alunos, individualmente, liam e anotavam as suas percepções e compreensões para, posteriormente, discutirem com o seu grupo. Essa discussão acontecia oralmente, mas eram depois registradas, ainda em grupo, em um documento específico denominado Relatório Parcial, que era corrigido pelo professor e servia de guia para que os alunos, individualmente, realizassem pesquisas em busca de informações relacionadas a cada situação-problema. Esse momento contava com a orientação e a mediação intensas feitas pelo professor. Após reunir as informações pesquisadas, os alunos elaboravam, em grupo, um resumo organizando os conhecimentos aprendidos, em um documento denominado Relatório Final. Os resultados que compunham esse Relatório eram apresentados oralmente por um ou mais alunos convidados pelo professor e debatidos com todos os demais alunos da sala. Após esse processo, um aluno de cada grupo realizava uma auto-avaliação e uma avaliação dos seus pares (dos outros componentes do grupo) em um documento denominado Relatório do Líder. Os grupos de trabalho foram formados pelo professor, e os seus participantes tinham como tarefa escolher um líder para cada situação-problema, com base em critérios estabelecidos livremente, ou seja, cada grupo poderia selecionar os critérios que considerasse relevantes para aquele momento. Preferencialmente, os grupos indicavam um líder para cada situação-problema, oportunizando essa experiência para vários colegas. Encerrando o ciclo da situação-problema, o professor fazia um fechamento do conteúdo explorado, por meio de uma aula dialogada, exercícios ou outra estratégia que pudesse servir como sistematização e consolidação dos conteúdos e conceitos desenvolvidos durante todo o trabalho. (BOROCHOVICIUS; TASSONI, 2021, p.10)

Os exemplos apresentados acima, assim como aqueles constantes do quadro 4, representam a amplitude de alcance da ABProj e ABProb no contexto da educação básica, e apontam para as possibilidades de sua aplicação na Educação Infantil. Por certo, dada a origem destas metodologias enfocadas majoritariamente na Educação Superior, todavia não há, na literatura acadêmica, vastidão de casos exemplificativos de sua aplicação em tal etapa educacional (BOROCHOVICIUS; TASSONI, 2021). Isso, contudo, não deve ser tido como limitador à atuação docente no sentido da inovação e da adaptação das metodologias inovadoras nas primeiras séries da Educação Básica, em prol das necessidades educativas de seu alunado.

Isso posto, considera-se que os elementos da BNCC convergem com a perspectiva da ABProj e ABProb, obviamente com as devidas compreensões necessárias acerca das características, etapas de desenvolvimento, saberes e habilidades próprias do público infantil. Mourão e Martínez (2006) e Pinheiro (2006) reforçam este direcionamento didático-pedagógico, que contempla não apenas tal etapa educacional, mas toda a Educação Básica.

### Considerações Finais

A Educação Infantil ganha a cada dia maior protagonismo enquanto etapa educacional de grande relevância para o desenvolvimento estudantil. Nesse sentido, respeitar-se suas particularidades e compreender as potencialidades para a garantia do aprendizado estudantil são ações fundamentais.

A ABProj e ABProb se projetam assim, a partir deste estudo, como possíveis metodologias de aprendizagens aplicáveis à etapa educacional em comento, na medida em que ambas dedicam enfoque ao protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem e



preconizam a sistematização do conhecimento a partir de um trabalho multidisciplinar, participativo e colaborativo. Apesar das distinções de cunho operativo entre as duas metodologias, já discutidas neste estudo conforme nos apresentaram Barbosa e Moura (2013), compreende-se que ambas cooperam para o desenvolvimento da autonomia e para a capacidade de melhoria da comunicação dos estudantes.

Na Educação Infantil, primeira experiência educacional formal e momento em que as crianças estão em pleno desenvolver da linguagem, de socialização e de interação com outros sujeitos não pertencentes ao seu núcleo familiar, aponta-se as vantagens das metodologias ativas, no sentido de cooperar para tais processos de desenvolvimento a partir de práticas pedagógicas sistematizadas e intencionalmente pensadas às necessidades do público.

No que tange às possíveis limitações das metodologias, resta importante aos profissionais da educação envolvidos a reflexão no sentido de perceber e considerar as condições e características unívocas da Educação Infantil, as quais devem ser sempre problematizadas na proposição e implementação de metodologias de ensino e aprendizagem, especialmente daquelas que se pretendem inovadoras.

Na complexidade do debate envolvendo as metodologias ativas na Educação Básica, enfatiza-se a relevância da dedicação de esforços no sentido da busca constante pela conexão destas propostas aos currículos nacionais (BNCC) e locais, assim como ao planejamento docente para cada etapa, de modo a garantir a priorização do desenvolvimento pleno dos estudantes.

Por fim, ante todo o exposto, compreende-se que a relação entre as aprendizagens por problemas e projetos, as prescrições dos campos de experiência da Educação Infantil presentes na BNCC possuem um profícuo cenário de exploração da implementação destas metodologias nesta etapa da Educação Básica. A literatura acadêmica de natureza teórica e empírica demonstra que, cada vez mais, há a presença e a possibilidade de aproveitamento destas metodologias na Educação Infantil, acompanhando a totalidade de impactos das metodologias ativas nas etapas e modalidades da Educação Básica.

## Referências

ANTUNES, Jeferson; DO NASCIMENTO, Verônica Salgueiro; DE QUEIROZ, Zuleide Fernandes. Metodologias ativas na educação: problemas, projetos e cooperação na realidade educativa. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 22, n. 1, 2019. <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/88792>

BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/349>

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Penso Editora, 2015.

BRASIL. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 20



BOROCHOVICIUS, Eli; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Aprendizagem Baseada em Problemas: Uma experiência no Ensino Fundamental. **Educação em Revista**. V. 37. 2021. p. 1-23. <https://doi.org/10.1590/0102-469820706>

BUSS-SIMÃO, Márcia. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16, p. 184, 2016. <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2405>

CONDLIFFE, Barbara. **Project-Based Learning: A Literature Review**. Working Paper. MDRC, 2017.

DE BRITO, Aline Pereira. Metodologias Ativas Para Crianças. **Educação E Cultura Em Debate**, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2020. <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/434/0>

DEFILLIPPI, Robert J. Introduction: Project-based learning, reflective practices and learning. **Management learning**, v. 32, n. 1, p. 5-10, 2001. [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkozje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3102706](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkozje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=3102706)  
Acesso em 03 de ago de 2023.

DE QUEIROZ SOUZA, Kênia Paulino; JOSÉ DE PINHO, Maria. Projetos na educação básica: um caminho para a criatividade. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 18, p. 319-334, 2020. [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep)

FLORIDI, Luciano. **The 4<sup>th</sup> Revolution: How the infosphere is reshaping human reality**. Oxford University Press, 2014.

GAMBÚS, Ana Letícia Marcolla; DA SILVA ARAÚJO, Louisiane; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. ESTILOS DE APRENDIZAGEM: O ESTADO DO CONHECIMENTO DE 2011 A 2021. **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27064-27064, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/38666> Acesso em 03 de ago de 2023.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Artmed Editora, 2009.

KNOLL, M. D. The project method: its vocational education origin and development. **Journal of Industrial Teacher Education**, v. 34, n. 5, Spring 1997. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de pesquisa**, p. 225-233, 2001. <https://www.scielo.br/j/cp/a/pvQTSjNjyR4nkqGjkLLTv9DJ/abstract/?lang=pt>

MEYERS, C.; JONES, Thomas B. **Promoting active learning**. San Francisco: Jossey Bass, 1993

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH,



L; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.

MOURÃO, Renata Fernandes; MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, p. 263-272, 2006. <https://www.scielo.br/j/pee/a/5QvYWsqKpgdWfX3ypZpGzTr/>

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis. **Caderno de Formação: formação de professores educação infantil princípios e fundamentos. Acervo digital Unesp**, v. 3, p. 27-39, 2011. <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf>

PEREIRA, Sandra Gomes. **Objetos de aprendizagem: metodologia ativa para o desenvolvimento das inteligências múltiplas por meio da música na educação infantil**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RESNICK, Mitchel. **Jardim de Infância para a vida toda: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos**. Penso Editora, 2020.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos; SILVA, Isabel de Oliveira. Crianças na educação infantil: a escola como lugar de experiência social. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 131-150, 2016. <https://www.scielo.br/j/ep/a/P4VsRVFtJyFWp9mTnLrx9Hm/?lang=pt&format=pdf>

SOLOMON, Gwen. **Project-based learning: A primer**. Technology and learning-dayton-, v. 23, n. 6, p. 20-20, 2003. [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453ednp55rrgjct55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1850183](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453ednp55rrgjct55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1850183)

SOUZA, S. & DOURADO, L. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. **Holos**, 2015, v. 31, n. 5, p. 182-200. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53947/1/2880-10049-1-PB.pdf>.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de; GIARDINI, Fogli Serpa. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.17, n.52, p.455-478, abr./jun. 2017. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416x2017000200455&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2017000200455&lng=pt&nrm=iso)

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev. 1995. <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>