



PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
CURSO DE PEDAGOGIA

LUCILENE TIBURCIO DE MELO GOUVEIA

**O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COMO
RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM NA PRÉ-ESCOLA**

GOIÂNIA

2026

LUCILENE TIBURCIO DE MELO GOUVEIA

O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS COMO RECURSO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA PRÉ-ESCOLA

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II para fins de avaliação e como requisito parcial, do curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob orientação da Prof^a Dra Rita de Cássia Carvalho.

GOIÂNIA

2026

RESUMO

A presente pesquisa aborda o uso das metodologias ativas como recurso no processo de ensino e aprendizagem na Pré-escola, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de práticas pedagógicas mais participativas e significativas. O estudo parte da compreensão de que a Educação Infantil, reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, deve assegurar experiências educativas que valorizem as interações, as brincadeiras, a curiosidade, a autonomia e o protagonismo infantil, conforme orientam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nesse contexto, as metodologias ativas surgem como importantes possibilidades para transformar práticas pedagógicas ainda centradas na transmissão mecânica de conteúdos, favorecendo aprendizagens mais investigativas, contextualizadas e humanizadas. A pesquisa teve como objetivo geral realizar uma revisão bibliográfica sobre a importância e os desafios da inserção das metodologias ativas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil com ênfase na Pré-escola, buscando compreender de que forma essas metodologias contribuem para promover aprendizagens significativas, fortalecer a autonomia das crianças e transformar a prática docente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil e às metodologias ativas. O estudo dialoga com autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, José Moran, Lilian Bacich, Fernando Hernández, entre outros, além de documentos normativos da educação brasileira. Os resultados da pesquisa evidenciam que as metodologias ativas favorecem o protagonismo infantil, a criatividade, a cooperação, a oralidade, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento, tornando o processo educativo mais dinâmico e significativo. Entretanto, também foram identificados desafios relacionados à formação docente, às limitações estruturais das instituições escolares e à permanência de práticas tradicionais de ensino. Conclui-se que as metodologias ativas representam importantes possibilidades de fortalecimento da Educação Infantil, contribuindo para práticas pedagógicas mais democráticas, investigativas e alinhadas às necessidades e especificidades da infância.

Palavras-chave: Metodologias ativas. Educação Infantil. Pré-escola. Aprendizagem significativa. Protagonismo infantil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1 – CONTEXTO HISTÓRICO: EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO E APRENDIZAGEM	9
1.1 Educação Infantil, Políticas educacionais e a implementação da Pré-escola no Brasil	9
1.2 O lugar da Pré-escola na Educação Básica	12
1.3 O processo de ensino e aprendizagem na Pré-escola	15
1.3.1 Paulo Freire: a pedagogia do diálogo e da escuta	16
1.3.2 Lev Vygotsky: a aprendizagem como processo social e cultural	20
CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÉ-ESCOLA	24
2.1 Conceito e fundamentos das metodologias ativas na Pré-escola	27
2.2 Principais tipos de metodologias ativas aplicáveis à Pré-escola	30
2.2.1 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)	33
2.2.2 Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)	36
2.2.3 Sala de aula invertida (Flipped Classroom)	38
2.2.4 Gamificação e jogos pedagógicos	39
2.2.5 Aprendizagem colaborativa	41
2.2.6 Rotação por estações de aprendizagem	43
2.3 Contribuições das metodologias ativas para a Pré-escola	45
2.4 Desafios e Possibilidades de implementação	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, reconhecida atualmente como a primeira etapa da Educação Básica, passou por importantes transformações históricas, sociais e pedagógicas até consolidar-se como um direito da criança e dever do Estado. Durante muitos anos, a infância foi compreendida apenas sob uma perspectiva assistencialista, em que as instituições destinadas às crianças pequenas tinham como principal função o cuidado, sem uma intencionalidade pedagógica voltada ao desenvolvimento integral. Entretanto, com os avanços das políticas públicas educacionais, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), a criança passou a ser reconhecida como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, capaz de participar ativamente do processo de construção do conhecimento.

Nesse contexto, a Educação Infantil e, de forma especial a Pré-escola, assume papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças, devendo promover experiências educativas significativas que articulem o brincar, as interações, a curiosidade, a imaginação, a exploração e a participação infantil. As orientações presentes na BNCC reforçam que as práticas pedagógicas da Educação Infantil devem estar fundamentadas nos eixos das interações e da brincadeira, valorizando a criança como protagonista de suas aprendizagens e respeitando suas múltiplas formas de expressão e compreensão do mundo. Assim, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas ainda centradas na transmissão mecânica de conteúdos, buscando metodologias que favoreçam maior participação das crianças no processo educativo.

Diante dessas transformações educacionais, as metodologias ativas ganham destaque por proporem abordagens pedagógicas centradas na participação ativa dos estudantes, promovendo aprendizagens mais significativas, investigativas e contextualizadas. Essas metodologias compreendem diferentes estratégias de ensino que estimulam a autonomia, a criatividade, a resolução de problemas, a investigação e a construção coletiva do conhecimento. Entre as principais metodologias ativas destacam-se a

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a gamificação, a aprendizagem colaborativa, a sala de aula invertida e a rotação por estações de aprendizagem, todas fundamentadas na valorização da experiência, da participação e do protagonismo do estudante.

Na Pré-escola as metodologias ativas precisam ser compreendidas e adaptadas às especificidades do desenvolvimento infantil. Diferentemente de outros níveis de ensino, a criança pequena aprende principalmente por meio das brincadeiras, das interações, das experiências concretas, da observação, da curiosidade e da exploração do ambiente. Dessa forma, as metodologias ativas não devem ser trabalhadas de maneira rígida ou excessivamente sistematizada, mas, organizadas a partir de práticas pedagógicas lúdicas, investigativas e significativas, capazes de favorecer o desenvolvimento integral da criança.

As contribuições teóricas de autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, John Dewey e Fernando Hernández oferecem importantes fundamentos para a compreensão das metodologias ativas no contexto educacional. Paulo Freire (1996) destaca a importância do diálogo, da escuta e da construção coletiva do conhecimento, defendendo uma educação humanizadora e participativa. Vygotsky (2007), por sua vez, enfatiza o papel das interações sociais e da mediação no desenvolvimento da aprendizagem, compreendendo a criança como sujeito ativo nas relações estabelecidas com o meio social e cultural. Dewey (1978) defende a aprendizagem baseada na experiência e na participação, enquanto Hernández e Ventura (1998) ressaltam a relevância dos projetos como possibilidade de integração entre diferentes áreas do conhecimento e aproximação entre escola e realidade.

A escolha da temática desta pesquisa surgiu a partir das reflexões construídas durante a formação acadêmica e das experiências vivenciadas no contexto educacional, especialmente diante da necessidade de compreender práticas pedagógicas mais significativas para a Educação Infantil. Observou-se que muitas propostas pedagógicas ainda permanecem centradas em atividades repetitivas, pouco participativas e distantes das experiências reais das crianças. Nesse cenário, as metodologias ativas apresentam-se como importantes possibilidades para transformar a prática docente, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, participativo, investigativo e coerente com as necessidades da infância.

Dessa forma, esta pesquisa busca responder ao seguinte problema: de que forma o uso das metodologias ativas pode auxiliar a prática pedagógica dos professores na Educação Infantil Pré-Escola, promovendo aprendizagens significativas, e quais os desafios e possibilidades de sua implementação nesse contexto?

A partir desse questionamento, o estudo tem como objetivo geral realizar uma revisão de literatura sobre a importância e os desafios da inserção das metodologias ativas nas práticas pedagógicas da Educação Infantil Pré-Escola, buscando compreender de que forma essas metodologias podem contribuir para promover aprendizagens significativas, favorecer o desenvolvimento integral da criança e transformar a prática docente.

Como objetivos específicos, pretende-se: estudar os fundamentos teóricos das metodologias ativas e suas contribuições para a Educação Infantil Pré-Escola; analisar os efeitos da aplicação dessas metodologias na transformação da prática docente e na promoção de aprendizagens significativas; mapear os principais desafios e possibilidades enfrentados na implementação das metodologias ativas no cotidiano educacional; e refletir sobre como essas metodologias contribuem para a autonomia, a criatividade e a participação das crianças da Educação Infantil Pré-Escola.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos, documentos oficiais e produções acadêmicas relacionadas à Educação Infantil e às metodologias ativas. Foram utilizados como referenciais teóricos autores como Paulo Freire (1996), Lev Vygotsky (2007), José Moran (2018), Lillian Bacich (2018), Fernando Hernández (1998), Tizuko Kishimoto (2018) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (2012), além dos documentos normativos que orientam a Educação Infantil no Brasil, como a BNCC (BRASIL, 2017), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e a LDB (BRASIL, 1996).

Assim, esta pesquisa justifica-se pela relevância de discutir práticas pedagógicas que valorizem a infância, o protagonismo infantil e a construção de aprendizagens significativas desde os primeiros anos da educação básica. Compreender as possibilidades e os desafios das metodologias ativas na Pré-escola torna-se fundamental para fortalecer práticas educativas mais

humanizadas, participativas e alinhadas às necessidades das crianças e às orientações dos documentos oficiais da educação brasileira.

CAPÍTULO I – CONTEXTO HISTÓRICO: EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO E APRENDIZAGEM

Ao iniciar este capítulo, torna-se essencial compreender que a Educação Infantil – especialmente a etapa da Pré-escola – passou por um processo histórico de disputas conceituais, avanços legais e redefinições pedagógicas até ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Por muito tempo, a infância foi invisibilizada socialmente e tratada como fase de transição para a vida adulta, sem necessidades próprias. Nessa lógica, os cuidados com a criança pequena eram compreendidos prioritariamente no âmbito privado (família) ou assistencial (caridade, filantropia e ações higienistas), com baixa intencionalidade educativa.

Com a ampliação do debate pedagógico, a criança passa a ser compreendida como sujeito histórico, social e cultural, reconhecida como sujeito de direitos e capaz de participar ativamente das experiências que promovem seu desenvolvimento. Esse deslocamento conceitual deixa de ser vista como “pré-requisito” do Ensino Fundamental e passa a ser reconhecida como etapa com identidade própria, orientada ao desenvolvimento integral, pela indissociabilidade entre educar e cuidar, e por práticas fundamentadas em interações e brincadeira.

Para compreender a Pré-escola, seus sujeitos e seu lugar na Educação Básica, este capítulo está organizado em três partes: o percurso histórico das políticas educacionais no Brasil e a inclusão da Educação Infantil – Pré-escola – na legislação; o lugar da Pré-escola na Educação Básica e o processo de ensino e aprendizagem na Pré-escola, com destaque para os aportes teóricos de Paulo Freire e Lev Vygotsky, em diálogo com as diretrizes nacionais que orientam currículo, avaliação e práticas pedagógicas.

1.1 Políticas Educacionais e a Pré-escola no Brasil

A história da educação brasileira reflete desigualdades sociais e econômicas estruturantes. Durante o período colonial, o ensino esteve fortemente vinculado à catequese e ao controle religioso, orientado por finalidades de disciplinamento e formação moral. No Império e na Primeira

República, a escolarização foi predominantemente destinada às elites, enquanto as classes populares tiveram acesso limitado e desigual às instituições educativas. Nesse cenário, a criança pequena dificilmente era considerada prioridade de política pública; o atendimento existente era fragmentado e, em geral, havia separação entre “cuidado” e “educação”.

A mudança mais decisiva ocorre com a transição democrática e a formulação de políticas sociais universalizantes. A Constituição Federal de 1988 inaugura um novo paradigma ao afirmar a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovida com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988). Esse marco constitucional reconhece a Educação Infantil como parte do direito educacional, conferindo legitimidade à reivindicação social por creches e Pré-escolas como políticas públicas, e não como favor, filantropia ou assistência emergencial, comuns até àquele momento histórico.

Na sequência, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990) reforça a criança como sujeito de direitos, consolidando a doutrina da proteção integral. O ECA fortalece o entendimento de que garantir condições de educação, cuidado e desenvolvimento é uma obrigação legal e ética do poder público e da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 aprofunda essa garantia ao definir a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, atribuindo-lhe finalidade própria: o desenvolvimento integral da criança até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Esse dispositivo é central, pois define a Educação Infantil não como preparação escolar antecipada, mas como uma etapa com intencionalidade educativa orientada ao desenvolvimento humano amplo.

Além disso, a LDB organiza a Educação Infantil em duas etapas - creche (0 a 3 anos) e Pré-escola (4 e 5 anos), consolidando a compreensão de que embora se trate de uma única etapa, há especificidades de organização, tempos, espaços e experiências dos sujeitos, ou seja, das crianças, que precisam ser respeitadas.

Outro documento nacional importante no percurso é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), que, apesar de não possuir caráter obrigatório como as Diretrizes, contribuiu para

orientar práticas pedagógicas, formação docente e organização curricular em um período de expansão das redes municipais. O RCNEI (BRASIL, 1998) reforçou a necessidade de planejamento pedagógico e de práticas que respeitassem o desenvolvimento e a linguagem da infância, com organização de experiências e propostas.

Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 59/2009 amplia a obrigatoriedade escolar, tornando a educação obrigatória dos 4 aos 17 anos e, com isso, universalizando a Pré-escola, bem como o seu acesso. Essa mudança tem implicações diretas: a Pré-escola deixa de ser somente “oferta” e passa a ser direito exigível, demandando ampliação de vagas, planejamento de redes, financiamento e políticas de qualidade.

Em 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI – Resolução CNE/CEB nº 5/2009, homologada em 2010) consolidam um conjunto normativo estruturante. As Diretrizes afirmam princípios éticos, políticos e estéticos e definem o currículo como um “conjunto de práticas” que articula experiências e saberes das crianças com conhecimentos culturais, artísticos, científicos e tecnológicos. O documento também estabelece os eixos das interações e da brincadeira como fundamentos das práticas pedagógicas, orientando o trabalho docente para a valorização da infância como tempo de viver experiências, explorar o mundo e produzir sentidos.

No campo do planejamento nacional, o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005/2014) estabelece metas e estratégias para a Educação Infantil, destacando a universalização da Pré-escola e a ampliação progressiva do atendimento em creche, associadas a dimensões de qualidade, formação de professores, infraestrutura e avaliação. Com isso, o PNE reforça a ideia de que acesso sem qualidade é insuficiente: a expansão deve vir acompanhada de condições concretas para que a Educação Infantil cumpra sua finalidade de desenvolvimento integral.

Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017) organiza o currículo da Educação Infantil em termos de Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e Campos de Experiência, reafirmando a centralidade do brincar e das interações como estruturantes do trabalho pedagógico. Esse marco amplia a coerência nacional sobre o que se entende por aprendizagem na infância: não é

antecipação de conteúdos formalizados, mas vivências planejadas, intencionais e ricas, que mobilizam múltiplas linguagens e experiências corporais, sociais, cognitivas e emocionais.

Assim, o percurso das políticas educacionais nacionais indica um avanço progressivo: da infância como invisível e assistida para a infância como direito, centralidade pedagógica e responsabilidade pública. A Pré-escola passa a ser compreendida como etapa fundamental da formação humana, na qual se estruturam bases de linguagem, pensamento, convivência, autonomia e identidade.

1.2 O lugar da Pré-escola na Educação Básica

A Educação Básica brasileira é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, formando um percurso contínuo e articulado. Entretanto, a continuidade não significa, pois cada etapa possui finalidades, tempos e práticas adequados às características de seus sujeitos. A Pré-escola, nesse conjunto, ocupa o lugar de importância, não por antecipar conteúdos, mas por estruturar experiências essenciais ao desenvolvimento integral.

A Pré-escola tem como função social oferecer experiências educativas que contribuam para o desenvolvimento integral, respeitando identidade, cultura, singularidades e ritmos de aprendizagem. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), a prática pedagógica deve organizar-se a partir de dois eixos: interações e brincadeira, pois é por meio delas que a criança constrói conhecimentos, valores, afetos e modos de expressão.

Esse ponto é decisivo: a Educação Infantil não se organiza pela lógica do “ensino de conteúdos” fragmentados em disciplinas, mas por experiências que mobilizam o corpo, a linguagem, a imaginação, a curiosidade, a convivência e a participação. Na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), isso se expressa na organização por Campos de Experiência, que orientam a construção curricular a partir do mundo vivido da criança e das formas infantis de conhecer.

Nesse contexto, o brincar não é acessório, nem recompensa; é forma privilegiada de relação com o mundo, linguagem da infância e caminho legítimo

de aprendizagem. Kishimoto (2018) argumenta que o brincar deve ser reconhecido como direito, articulado à cultura e ao desenvolvimento, e não reduzido a passatempo. Isso significa garantir tempo, espaço, materiais e intencionalidade pedagógica para brincadeiras livres e propostas, com participação ativa do professor como observador, mediador e organizador do ambiente.

Oliveira (2012) ressalta que as instituições da Educação Infantil devem oferecer ambientes ricos em estímulos e oportunidades, favorecendo experimentação, criatividade e imaginação. Tais ambientes não se restringem ao “físico”: incluem o clima relacional, a escuta, a organização do tempo, a valorização da linguagem infantil e a documentação pedagógica.

O clima relacional refere-se à qualidade das interações estabelecidas no cotidiano educativo, envolvendo vínculos afetivos, respeito mútuo, acolhimento e segurança emocional. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), é fundamental que a criança se sinta protegida, respeitada e valorizada em sua singularidade, pois tais condições favorecem sua participação ativa e o desenvolvimento integral.

Um ambiente com clima relacional positivo possibilita que a criança expresse sentimentos, construa relações de confiança e desenvolva competências socioemocionais, essenciais para a convivência em grupo.

A escuta das crianças constitui um princípio central na Educação Infantil contemporânea. Não se trata apenas de ouvir, mas de considerar a criança como sujeito ativo, capaz de produzir sentidos, expressar ideias e participar das decisões do cotidiano escolar.

A BNCC (2017) reconhece a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, destacando a importância de práticas pedagógicas que valorizem suas falas, interesses e curiosidades. Nesse contexto, a escuta qualificada do professor contribui para a construção de propostas mais significativas, alinhadas às necessidades e experiências do grupo.

A organização do tempo na Educação Infantil não se configura em aulas fragmentadas e rigidamente estruturadas, como ocorre no Ensino Fundamental. Não se trata, portanto, de períodos fixos de 50 minutos destinados a conteúdos específicos.

Segundo a BNCC (2017) e as DCNEI (2009), o tempo deve ser compreendido como um elemento pedagógico flexível, que respeita o ritmo das crianças e favorece a continuidade das experiências. A rotina diária deve contemplar momentos de acolhimento, brincadeiras, interações, exploração, alimentação, descanso e atividades orientadas, organizados de forma integrada e significativa.

Dessa forma, a organização do tempo visa garantir que as crianças tenham oportunidades ampliadas de experimentar, investigar e construir conhecimentos, sem a fragmentação excessiva das atividades.

A valorização da linguagem infantil refere-se ao reconhecimento das múltiplas formas de expressão das crianças. A BNCC (2017) destaca que elas se comunicam por meio de diferentes linguagens, como a oral, a corporal, a musical, a plástica e a simbólica.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve assegurar espaços para que as crianças se expressem, narrando experiências, participando de brincadeiras de faz de conta, explorando sons, movimentos e produções artísticas. Essa valorização contribui para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da imaginação, além de fortalecer a identidade e a autonomia.

A documentação pedagógica consiste no registro sistemático das experiências, aprendizagens e processos vivenciados pelas crianças no cotidiano escolar. Diferentemente de uma avaliação classificatória, trata-se de um acompanhamento qualitativo do desenvolvimento infantil.

De acordo com a BNCC (2017), a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer por meio da observação e do registro das práticas, sem a finalidade de promoção ou retenção. Assim, a documentação pode incluir registros escritos, fotografias, portfólios, relatórios descritivos e produções das crianças.

Esse processo permite ao professor refletir sobre sua prática, planejar novas intervenções e compartilhar com as famílias o percurso de aprendizagem das crianças, tornando visível o processo educativo. Portanto, ao considerar esses diferentes aspectos — clima relacional, escuta, organização do tempo,

linguagem e documentação pedagógica, a instituição de Educação Infantil constrói um ambiente educativo intencional e significativo, que favorece o desenvolvimento integral da criança, ampliando seus repertórios culturais, sua autonomia e sua capacidade de conviver com o outro.

Quando se asseguram condições de interação e exploração, a criança amplia repertórios culturais, desenvolve autonomia e aprende a conviver com regras, emoções e diferenças.

Outro ponto fundamental é a transição entre Pré-escola e Ensino Fundamental. A BNCC orienta que essa transição seja planejada e acolhedora, respeitando a continuidade das experiências, evitando rupturas e práticas de escolarização precoce. Assim, o lugar da Pré-escola dentro da Educação Básica é singular: trata-se de garantir experiências de infância com intencionalidade educativa, e não “adiantar” o Ensino Fundamental.

1.3 O Processo de Ensino e Aprendizagem na Pré-escola

O processo de ensino e aprendizagem na Pré-escola deve considerar a criança como protagonista, ativa na construção do conhecimento. Esse protagonismo não significa ausência de orientação adulta, mas uma pedagogia em que a criança participa, escolhe, experimenta, investiga e expressa suas hipóteses, com mediação docente e com intencionalidade pedagógica.

Do ponto de vista dos documentos orientadores, esse processo se materializa em alguns princípios estruturantes:

a) Indissociabilidade entre educar e cuidar

Cuidado e educação são dimensões integradas na Pré-escola. Alimentação, higiene, descanso, acolhimento e segurança compõem o currículo vivido, pois são momentos de construção de autonomia, linguagem, convivência e identidade. Essa compreensão evita reduzir o cuidado ao assistencialismo e reconhece o valor pedagógico das rotinas.

b) Currículo como experiência

As DCNEIs definem currículo como práticas que articulam experiências das crianças com conhecimentos culturais, artísticos, ambientais e científicos. A

BNCC, ao organizar os Campos de Experiência, reforça a ideia de aprendizagem como vivência significativa, planejada e contextualizada.

c) Avaliação formativa e acompanhamento do desenvolvimento

A LDB (art. 31) orienta que a avaliação na Pré-escola ocorra mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem objetivo de promoção ou retenção. Isso implica registros descritivos, portfólios, observações, documentação pedagógica e devolutivas às famílias, valorizando processos e progressos reais.

d) Papel do professor e organização do ambiente

Na Pré-escola, o professor atua como mediador que organiza tempo, espaço e materiais, criando contextos de aprendizagem. O ambiente torna-se “terceiro educador”: cantos, materiais abertos, livros acessíveis, propostas de exploração e experiências estéticas compõem uma prática coerente com BNCC e DCNEI.

A seguir, são aprofundados os aportes teóricos que dialogam com esse entendimento.

1.3.1 Paulo Freire: a pedagogia do diálogo e da escuta

A análise do processo de ensino e aprendizagem na Pré-escola, fundamentada nas contribuições teóricas de Paulo Freire, requer uma compreensão ampliada da infância como uma construção histórica, social e cultural, bem como o reconhecimento da criança como sujeito ativo, dotado de saberes, experiências e capacidades de interpretar e intervir no mundo. Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido uma teoria específica voltada à Educação Infantil, seus pressupostos epistemológicos e pedagógicos oferecem bases consistentes para a construção de práticas educativas comprometidas com a formação integral, crítica e humanizadora das crianças.

Segundo Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia*, especificamente no Capítulo 1 — “Não há docência sem discência”, ao afirmar que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 25), o autor evidencia a natureza dialógica e relacional do processo educativo, no qual ensinar e aprender constituem dimensões indissociáveis. Tal perspectiva rompe com o paradigma tradicional de ensino, fundamentado na mera transmissão de conteúdos, e

propõe uma compreensão da educação como prática social, histórica e política. Nessa concepção, o processo de ensino e aprendizagem deve ser entendido como um movimento dinâmico de construção coletiva do conhecimento, mediado pela interação entre educador e educando, sujeitos que aprendem e ensinam simultaneamente ao longo da prática educativa.

No contexto da Pré-escola, essa perspectiva adquire relevância ainda maior, uma vez que reconhece a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem. A criança é compreendida como um sujeito que pensa, questiona, experimenta, imagina e produz cultura, sendo capaz de elaborar hipóteses sobre o mundo a partir de suas vivências cotidianas. Assim, o trabalho pedagógico deve considerar os conhecimentos prévios das crianças, suas curiosidades, seus interesses e suas formas próprias de expressão, rompendo com práticas que desconsideram sua autonomia e participação.

Essa concepção encontra respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEIs (BRASIL, 2009), que estabelecem a criança como sujeito de direitos, e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), que define as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica. Nesse sentido, a aproximação entre os pressupostos freireanos e os documentos normativos da educação brasileira evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a escuta, o diálogo, a participação e a construção de aprendizagens significativas.

A centralidade do diálogo na pedagogia freireana constitui um dos pilares fundamentais para a compreensão do processo educativo. Para Freire (1996), o diálogo é uma exigência existencial, um encontro entre sujeitos que buscam a construção do conhecimento de forma coletiva e crítica. Não se trata, portanto, de um simples recurso metodológico, mas de uma postura ética e política que pressupõe o respeito ao outro, a valorização de seus saberes e a abertura para a construção compartilhada de significados. No âmbito da Pré-escola, o diálogo se materializa na valorização das vozes infantis, no incentivo à participação das crianças e na criação de espaços de expressão e escuta.

Nesse contexto, a pedagogia da escuta assume papel central na organização do trabalho pedagógico. Escutar a criança implica reconhecer suas múltiplas linguagens — verbal, corporal, gestual, artística e simbólica — como formas legítimas de expressão e produção de conhecimento. A escuta sensível

exige do educador uma postura investigativa, atenta e reflexiva, capaz de interpretar as manifestações infantis e transformá-las em elementos constitutivos do planejamento pedagógico. Trata-se de uma escuta que vai além da audição, envolvendo a observação, a interpretação e a valorização das experiências vividas pelas crianças.

A prática da escuta, nesse sentido, rompe com concepções adultocêntricas e autoritárias, nas quais a criança ocupa uma posição subordinada no processo educativo. Em oposição a essa lógica, a pedagogia freireana propõe uma relação horizontal entre educador e educando, na qual ambos se reconhecem como sujeitos de saber. Tal perspectiva contribui para a construção de um ambiente educativo democrático, no qual as crianças são incentivadas a participar, questionar, argumentar e construir conhecimentos de forma colaborativa.

No cotidiano da Pré-escola, esses princípios podem ser observados em práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa das crianças, como rodas de conversa, projetos investigativos, atividades lúdicas e experiências de exploração do ambiente. Nessas situações, o professor desempenha o papel de mediador, organizando situações de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a investigação e a construção de conhecimentos. Essa mediação exige intencionalidade pedagógica, planejamento cuidadoso e sensibilidade para reconhecer as potencialidades e necessidades de cada criança.

Outro elemento fundamental na obra de Paulo Freire é a crítica à chamada educação bancária, caracterizada pela transmissão mecânica de conteúdos e pela passividade do educando. Essa crítica evidencia a necessidade de superação de práticas pedagógicas centradas na repetição, na memorização e na padronização de atividades. Em contraposição, a educação problematizadora propõe a construção do conhecimento a partir da realidade dos sujeitos, valorizando suas experiências e promovendo a reflexão crítica sobre o mundo, ação aplicável e desejável no cotidiano da Pré-escola.

Nesse contexto, a vivência cotidiana com as crianças deve ser compreendida como um importante ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Situações do dia a dia, como brincadeiras, interações sociais, observações do ambiente e experiências vividas fora da escola, podem ser transformadas em oportunidades de aprendizagem, desde

que mediadas de forma intencional pelo professor. Essa abordagem favorece a construção de conhecimentos contextualizados, relevantes e articulados à realidade das crianças.

Além dos aspectos cognitivos e epistemológicos, Paulo Freire (1996) enfatiza a dimensão ética e afetiva do processo educativo. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) destaca que a prática educativa deve ser permeada pela amorosidade, compreendida como um princípio essencial da ação pedagógica, relacionado ao respeito, à responsabilidade e ao compromisso com a formação humana. Para o autor, ensinar exige não apenas competência técnica e rigor metodológico, mas também sensibilidade, acolhimento e compromisso ético com o outro. Nessa perspectiva, a amorosidade não se reduz a um sentimento afetivo, mas constitui uma postura pedagógica fundamentada no diálogo, na escuta e na valorização da dignidade humana. No contexto da Pré-escola, essa dimensão assume grande relevância, uma vez que o desenvolvimento integral das crianças está diretamente associado à qualidade das relações estabelecidas no ambiente educativo, especialmente aquelas construídas a partir do cuidado, da escuta sensível e das interações afetivas promovidas pelo educador.

O vínculo pedagógico, quando fundamentado na confiança, no acolhimento e na escuta, contribui para a construção de um ambiente seguro e estimulante, no qual a criança se sente valorizada e encorajada a participar do processo de aprendizagem. A amorosidade (FREIRE, 1996), nesse sentido, não deve ser compreendida como um elemento superficial ou meramente afetivo, mas como uma postura ética que orienta a prática docente e fortalece o compromisso com o desenvolvimento integral da criança.

Outro aspecto relevante refere-se à concepção de educação como prática de liberdade, defendida por Paulo Freire. Na Pré-escola, essa perspectiva implica promover experiências que favoreçam a autonomia, a criatividade, a expressão e a participação das crianças. Isso significa reconhecer a criança como sujeito capaz de fazer escolhas, tomar decisões, interagir com o outro e construir conhecimentos de forma ativa e significativa.

A articulação entre os princípios freireanos e as orientações dos documentos legais evidencia a importância de práticas pedagógicas que valorizem a escuta, o diálogo, as interações e a brincadeira como elementos

centrais do processo educativo. Os campos de experiências propostos pela BNCC — como “O eu, o outro e o nós” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação” — dialogam com a perspectiva freireana, ao enfatizar a importância da linguagem, da interação e da construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, pode-se afirmar que as contribuições de Paulo Freire oferecem fundamentos teóricos e metodológicos relevantes para a organização do trabalho pedagógico na Pré-escola. Sua concepção de educação como prática dialógica, ética e humanizadora contribui para a construção de práticas pedagógicas que reconhecem a criança como protagonista, valorizam seus saberes e promovem aprendizagens significativas e contextualizadas.

Conclui-se, portanto, que a pedagogia freireana, ao enfatizar o diálogo, a escuta, a amorosidade e a construção coletiva do conhecimento, constitui um referencial teórico potente para a Pré-escola. Sua contribuição reside na possibilidade de orientar práticas educativas comprometidas com a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. Assim, educar na infância, à luz de Freire, é promover uma educação que respeita, acolhe e potencializa as múltiplas formas de ser, pensar e aprender das crianças, contribuindo para sua formação integral e humanizadora.

1.3.2 Lev Vygotsky: a aprendizagem como processo social e cultural

A compreensão do processo de ensino e aprendizagem na Pré-escola, fundamentada na teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky, implica reconhecer o desenvolvimento infantil como um fenômeno essencialmente social, mediado pela cultura, pela linguagem e pelas interações estabelecidas entre os sujeitos. Nessa perspectiva, a criança não é concebida como um ser isolado ou passivo, mas como sujeito ativo que se constitui nas relações sociais e nas práticas culturais de seu contexto.

De acordo com Vygotsky (2007), as funções psicológicas superiores — como atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato e linguagem — não se desenvolvem de forma espontânea ou exclusivamente biológica, mas emergem a partir das interações sociais mediadas por adultos e por pares mais experientes. Assim, o desenvolvimento humano ocorre inicialmente no plano

interpsicológico (entre sujeitos) e, posteriormente, é internalizado no plano intrapsicológico (no sujeito), evidenciando o papel central da mediação no processo de aprendizagem.

No contexto da Pré-escola, essa concepção assume grande relevância, uma vez que orienta práticas pedagógicas que valorizam as interações, a cooperação e a participação ativa das crianças. A aprendizagem, nesse sentido, não é compreendida como resultado de processos individuais isolados, mas como um processo coletivo, construído nas relações estabelecidas no ambiente educativo. Dessa forma, o papel do professor transcende a função de transmissor de conteúdos, assumindo a posição de mediador do processo de construção do conhecimento.

Um dos conceitos mais significativos da teoria vygotskyana é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definido como a “distância” entre aquilo que a criança consegue realizar de forma autônoma e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente. Esse conceito fornece importantes subsídios para a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, ao evidenciar que o ensino deve se antecipar ao desenvolvimento, criando condições para que a criança avance em suas aprendizagens.

Na prática pedagógica da Pré-escola, a ZDP orienta intervenções intencionais e planejadas, nas quais o professor observa o nível de desenvolvimento real da criança, identifica suas potencialidades e propõe situações desafiadoras que possibilitem a ampliação de suas capacidades. Essa mediação não se caracteriza pela imposição de conteúdos, mas pela oferta de apoio, orientação, questionamentos e estímulos que favoreçam a construção do conhecimento. Nesse processo, o erro é compreendido como parte constitutiva da aprendizagem, sendo valorizado como indicador de hipóteses e possibilidades de avanço.

Outro elemento central na teoria de Vygotsky é a linguagem, concebida como principal instrumento de mediação do pensamento e do desenvolvimento humano. Para o autor, a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas o constitui, desempenhando papel fundamental na organização das funções psicológicas superiores. Na Pré-escola, essa compreensão reforça a importância

de práticas pedagógicas que valorizem a oralidade, a escuta, a interação verbal e as múltiplas formas de expressão infantil.

Nesse sentido, atividades como: contação de histórias, rodas de conversa, cantar músicas, jogar simbólicos e brincar de faz de conta configuram-se como estratégias privilegiadas para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da imaginação. O faz de conta, em especial, ocupa lugar de destaque na teoria vygotskyana, por possibilitar à criança a representação de papéis sociais, a negociação de regras, a regulação do comportamento e a ampliação de seu repertório cultural. Ao brincar, a criança cria situações imaginárias que permitem a internalização de normas sociais e a construção de significados, evidenciando o caráter formativo da brincadeira.

A valorização do brincar e das interações como elementos centrais do processo educativo dialoga diretamente com as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Base Nacional Comum Curricular, que reconhecem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica. Sob essa perspectiva, tais momentos não devem ser compreendidos como atividades secundárias ou desprovidas de intencionalidade pedagógica, mas como espaços privilegiados de mediação cultural e desenvolvimento cognitivo.

A teoria vygotskyana, portanto, contribui para a superação de concepções reducionistas de ensino, que desconsideram o papel das relações sociais no desenvolvimento infantil. Ao enfatizar a mediação, a linguagem e a interação, Vygotsky oferece fundamentos teóricos para a construção de práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas, contextualizadas e socialmente construídas.

Paralelamente, a análise do percurso histórico da Educação Infantil no Brasil evidencia um movimento de consolidação dessa etapa como direito da criança e dever do Estado. A partir da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), do Plano Nacional de Educação (PNE) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, devendo assegurar

condições para o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Nesse contexto, a Pré-escola não pode ser reduzida à antecipação de conteúdos formais do Ensino Fundamental, nem subordinada a uma lógica preparatória ou escolarizante. Sua função é garantir experiências ricas, significativas e diversificadas, que promovam o desenvolvimento da identidade, da autonomia, da linguagem, da convivência social e do pensamento. Trata-se de um espaço educativo que valoriza a infância em sua singularidade, respeitando seus tempos, suas necessidades e suas formas de aprender.

As contribuições teóricas de Vygotsky, articuladas às de Paulo Freire, reforçam a importância da construção de uma pedagogia centrada na criança, nas interações e na mediação. Enquanto Freire enfatiza o diálogo, a escuta e a dimensão ética da educação, Vygotsky destaca o papel das relações sociais, da linguagem e da cultura no desenvolvimento humano. Ambas as perspectivas convergem na defesa de uma educação que reconhece o sujeito como protagonista de seu processo de aprendizagem e valoriza a construção coletiva do conhecimento.

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem na Pré-escola deve ser compreendido como uma prática intencional, mediada e socialmente construída, na qual o professor atua como organizador de experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança. Ao considerar a interação, a linguagem e a cultura como elementos centrais desse processo, a perspectiva vygotskyana contribui significativamente para a consolidação de práticas pedagógicas coerentes com os princípios contemporâneos da educação infantil.

Conclui-se, portanto, que a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky oferece um referencial teórico fundamental para a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem na infância, ao evidenciar que o conhecimento se constrói nas relações sociais e nas práticas culturais. Na Pré-escola, essa concepção orienta a construção de práticas pedagógicas que valorizam a mediação, a interação, o brincar e a linguagem, contribuindo para a formação de sujeitos ativos, críticos e participantes de seu contexto social e cultural.

CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: METODOLOGIAS ATIVAS NA PRÉ-ESCOLA

Este capítulo tem como finalidade apresentar uma fundamentação teórica acerca das metodologias ativas na Educação Infantil, com ênfase na Pré-escola, destacando suas contribuições para o desenvolvimento integral das crianças e para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, participativas e humanizadas. Ao longo da discussão, será abordado como essas metodologias favorecem a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem, rompendo com modelos tradicionais centrados apenas na transmissão de conteúdos. Nessa perspectiva, a criança passa a ser compreendida como sujeito histórico, social e cultural, capaz de investigar, questionar, criar, interagir e construir conhecimentos a partir de suas experiências e relações com o meio em que vive. O capítulo também discutirá a importância das interações e da brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciando que o aprender na infância ocorre principalmente por meio da exploração, da curiosidade, da imaginação e das experiências vividas no cotidiano escolar. Além disso, serão apresentados os principais fundamentos teóricos que sustentam as metodologias ativas, dialogando com autores como Paulo Freire, Lev Vygotsky, José Moran, Lilian Bacich, Hernández e Ventura, entre outros estudiosos que defendem uma educação baseada na autonomia, no diálogo, na mediação pedagógica e no protagonismo infantil. O texto também analisará como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem os direitos das crianças de brincar, conviver, explorar, expressar-se, participar e conhecer-se, fortalecendo uma educação comprometida com o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Além dos fundamentos teóricos, este capítulo apresentará e discutirá os principais tipos de metodologias ativas que podem ser desenvolvidas na Pré-escola, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a sala de aula invertida, a gamificação, a aprendizagem colaborativa e a rotação por estações de aprendizagem. Cada uma dessas abordagens será analisada considerando suas possibilidades pedagógicas, suas contribuições para o desenvolvimento infantil e as

adaptações necessárias para que sejam aplicadas de maneira coerente com as especificidades da infância. O capítulo evidenciará como essas metodologias favorecem experiências investigativas, lúdicas e colaborativas, estimulando a criatividade, a autonomia, a oralidade, a cooperação, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento. Também será discutido o papel do professor como mediador do processo educativo, responsável por organizar ambientes ricos em experiências, desafios e possibilidades de exploração, promovendo práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas. Outro aspecto importante abordado refere-se aos desafios encontrados para a implementação das metodologias ativas na Educação Infantil, como a necessidade de formação continuada dos professores, as limitações estruturais das instituições escolares, a permanência de práticas pedagógicas tradicionais e as dificuldades relacionadas à valorização da Educação Infantil. Apesar desses obstáculos, o capítulo demonstrará que as metodologias ativas representam importantes possibilidades de transformação das práticas educativas, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais acolhedores, democráticos, investigativos e significativos. Dessa forma, busca-se refletir sobre a importância de uma educação que respeite as características da infância e promova aprendizagens mais críticas, criativas, participativas e alinhadas aos princípios da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade. Nesse contexto, as práticas pedagógicas voltadas para essa etapa devem considerar a criança como sujeito ativo no processo de aprendizagem, respeitando suas experiências, curiosidades e formas próprias de interação com o mundo.

Nesse sentido, as metodologias ativas podem ser aliadas no processo educacional por promoverem uma aprendizagem significativa, participativa e contextualizada. Essas metodologias partem do princípio de que o estudante não é apenas um receptor de informações, mas um protagonista na construção do conhecimento. Na Educação Infantil, especialmente na Pré-escola, essa perspectiva se torna ainda mais relevante, pois as crianças aprendem

principalmente por meio da interação, da exploração, do brincar e da experimentação.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem estar fundamentadas em dois eixos estruturantes: interações e brincadeira. Esses eixos indicam que o processo educativo precisa favorecer situações em que as crianças possam investigar, questionar, criar, imaginar, explorar e construir conhecimentos a partir de suas próprias experiências. Dessa forma, as metodologias ativas contribuem para a organização de práticas pedagógicas que valorizam a participação das crianças e promovem o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico desde os primeiros anos de escolarização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil também reforçam a importância de uma pedagogia centrada na criança, que reconheça seus direitos de aprender, brincar, conviver, explorar, expressar-se e participar.

Nessa perspectiva, o papel do professor deixa de ser apenas o de transmissor de conteúdos e passa a ser o de mediador do processo educativo, organizando ambientes de aprendizagem ricos em experiências, desafios e possibilidades de descoberta.

Entre as práticas associadas às metodologias ativas na Pré-escola, objeto do nosso estudo, destacam-se atividades investigativas, projetos pedagógicos, aprendizagem baseada em problemas, exploração de diferentes linguagens, jogos, rodas de conversa, contação de histórias, experiências sensoriais e atividades lúdicas. Essas estratégias estimulam a curiosidade natural das crianças e favorecem a construção do conhecimento de maneira integrada e significativa.

Além disso, as metodologias ativas dialogam com concepções pedagógicas que valorizam o protagonismo infantil e a aprendizagem por meio da experiência. A criança é compreendida como sujeito histórico e social, capaz de interpretar o mundo, formular hipóteses, resolver problemas e produzir conhecimentos em interação com outras crianças, adultos e com o ambiente.

Outro aspecto importante é a organização dos espaços e tempos pedagógicos: ambientes diversificados, com materiais acessíveis e possibilidades de exploração, favorecem o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa das crianças. Nesse contexto, o professor atua como observador,

mediador e incentivador das aprendizagens, promovendo situações que estimulem a participação ativa das crianças. Portanto, a utilização de metodologias ativas na Pré-escola contribui para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às orientações dos documentos norteadores da educação.

Ao valorizar a curiosidade, a participação e a autonomia das crianças, essas metodologias fortalecem o desenvolvimento integral e favorecem experiências educativas que respeitam a infância e promovem aprendizagens relevantes para a formação humana.

2.1 Conceito e fundamentos das Metodologias Ativas na Pré-escola

As metodologias ativas constituem um conjunto de abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, deslocando o foco da simples transmissão de conteúdos para a construção ativa do conhecimento. Nessa perspectiva, o educando deixa de ser visto como sujeito passivo e passa a assumir papel protagonista na construção de saberes, por meio da participação, da investigação, da interação e da resolução de problemas. Na Pré-escola, essa concepção assume grande relevância, pois dialoga diretamente com a visão contemporânea de infância, que compreende a criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de produzir cultura, interagir com o meio e construir conhecimentos a partir de suas experiências.

Nesse contexto, as metodologias ativas se apresentam como estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem significativa desde os primeiros anos da educação básica. Na Pré-escola, essas metodologias não têm como objetivo antecipar conteúdos formais do Ensino Fundamental, mas promover experiências que estimulem a exploração, a imaginação, a investigação e a participação das crianças em diferentes situações de aprendizagem. Dessa forma, as práticas pedagógicas precisam considerar as características do desenvolvimento infantil, valorizando o brincar, a experimentação, a interação social e a expressão em múltiplas linguagens.

Na Pré-escola, as metodologias ativas precisam ser compreendidas e aplicadas considerando as especificidades da infância e as orientações presentes nos documentos orientadores que norteiam a Educação Infantil no

Brasil. Nessa etapa da educação básica, o foco do trabalho pedagógico não está na antecipação de conteúdos formais do Ensino Fundamental, mas na promoção de experiências educativas significativas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Assim, as práticas pedagógicas devem estimular a curiosidade, a exploração, a interação, a imaginação e a participação ativa das crianças em diferentes situações de aprendizagem.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), a Educação Infantil deve garantir às crianças direitos de aprendizagem e desenvolvimento, organizados em seis dimensões fundamentais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos reforçam a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa das crianças, aproximando-se dos princípios das metodologias ativas. Nesse sentido, o documento destaca que as experiências educativas devem partir das vivências das crianças e de suas interações com outras crianças, com os adultos e com o ambiente.

A BNCC também organiza o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos orientam o planejamento pedagógico e indicam que as aprendizagens devem ocorrer de forma integrada, a partir de situações significativas que possibilitem às crianças investigar, experimentar, observar, criar e interagir. Conforme destaca o documento, as aprendizagens essenciais nessa etapa devem assegurar às crianças condições para aprender e se desenvolver por meio de práticas pedagógicas que articulem experiências e saberes, valorizando suas descobertas e formas próprias de expressão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2009) reforçam essa perspectiva ao afirmar que as práticas pedagógicas devem ter como eixos estruturantes as interações e a brincadeira. Esses elementos são fundamentais para o desenvolvimento das crianças, pois possibilitam a construção de conhecimentos por meio da experimentação, da imaginação e da convivência social. Nesse contexto, as metodologias ativas contribuem para organizar práticas pedagógicas nas quais as crianças são

protagonistas do processo de aprendizagem, participando de forma ativa das atividades propostas.

Dessa forma, o papel do professor na Educação Infantil assume uma função mediadora. O docente organiza ambientes ricos em estímulos, propõe desafios adequados à faixa etária, observa as interações das crianças e intervém pedagogicamente para ampliar suas possibilidades de aprendizagem. As metodologias ativas permitem que o professor desenvolva projetos, situações investigativas, brincadeiras orientadas, rodas de conversa, exploração de materiais diversos, atividades artísticas e experiências sensoriais que favoreçam a participação e o protagonismo infantil.

Nessa perspectiva, o diálogo assume um papel fundamental no processo educativo. Conforme destaca Paulo Freire (1996), a educação deve ser construída por meio da interação entre educador e educando, em um processo de troca e construção coletiva do conhecimento. Na Pré-escola, esse diálogo manifesta-se em diferentes momentos da rotina escolar, como nas rodas de conversa, nas brincadeiras coletivas, nas narrativas de histórias e nas interações espontâneas entre crianças e professores. Esses momentos possibilitam que as crianças expressem ideias, sentimentos e hipóteses sobre o mundo que as cerca.

Além disso, a teoria sociocultural de Lev Vygotsky (2007) contribui significativamente para a compreensão das metodologias ativas na Educação Infantil. O autor destaca que o desenvolvimento da criança ocorre por meio das interações sociais e da mediação do adulto, especialmente no que ele denomina de zona de desenvolvimento proximal. Nesse espaço, a criança é capaz de realizar aprendizagens mais complexas com o apoio de um adulto ou de colegas mais experientes, ampliando gradualmente suas capacidades cognitivas e sociais.

Assim, ambientes pedagógicos organizados com propostas que valorizam a investigação, a participação e a interação contribuem para aumentar o engajamento e a motivação das crianças no processo de aprendizagem. Quando as crianças participam ativamente das experiências educativas, elas se sentem mais envolvidas, curiosas e interessadas em explorar novas possibilidades de conhecimento. Dessa forma, as metodologias ativas tornam-se estratégias importantes para promover aprendizagens significativas na Pré-escola,

respeitando o desenvolvimento infantil e os princípios estabelecidos pelos documentos oficiais da educação brasileira.

Portanto, a adoção de metodologias ativas na Educação Infantil contribui para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e alinhadas às orientações da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais. Ao valorizar o protagonismo infantil, a interação e o brincar como elementos centrais do processo educativo, essas metodologias favorecem o desenvolvimento integral das crianças e promovem experiências de aprendizagem mais significativas e contextualizadas.

2.2 Principais tipos de metodologias ativas aplicáveis à Pré-escola

As metodologias ativas compreendem diferentes abordagens pedagógicas que buscam romper com o modelo tradicional de ensino centrado apenas na transmissão de conteúdos, colocando o estudante como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Nessa perspectiva, o aluno deixa de assumir uma postura passiva diante da aprendizagem e passa a participar de forma investigativa, reflexiva e colaborativa das experiências educativas. Entre as principais metodologias ativas destacam-se a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a sala de aula invertida, a gamificação, a aprendizagem colaborativa e a rotação por estações de aprendizagem. Todas essas abordagens apresentam potencial significativo para favorecer aprendizagens mais contextualizadas, participativas e significativas, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da capacidade investigativa e da resolução de problemas.

Entretanto, embora essas metodologias tenham sido inicialmente desenvolvidas e amplamente utilizadas em outros níveis de ensino, sua inserção na Educação Infantil, especialmente na Pré-escola, exige adaptações pedagógicas que considerem as especificidades do desenvolvimento infantil. Nessa etapa da educação básica, o processo de aprendizagem ocorre prioritariamente por meio das interações, das brincadeiras, das experiências concretas, da exploração do ambiente e da curiosidade natural das crianças. Assim, as metodologias ativas não podem ser aplicadas de maneira rígida ou excessivamente sistematizada, mas precisam respeitar o tempo, os interesses, as necessidades e as formas próprias de aprender das crianças pequenas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa compreensão ao destacar que os eixos estruturantes da Educação Infantil são as interações e a brincadeira, entendendo a criança como sujeito histórico, social, cultural e de direitos, capaz de observar, questionar, levantar hipóteses, experimentar e construir conhecimentos nas relações que estabelece com o mundo ao seu redor. Dessa forma, as metodologias ativas, quando adequadamente adaptadas à Pré-escola, tornam-se importantes estratégias para potencializar experiências de aprendizagem mais significativas, favorecendo o protagonismo infantil e o desenvolvimento integral das crianças nos aspectos cognitivos, sociais, emocionais, físicos e culturais.

Nesse contexto, a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) destaca-se como uma das metodologias mais significativas para a Pré-escola, especialmente por possibilitar que o processo educativo parta das curiosidades, interesses e experiências vividas pelas próprias crianças. Diferentemente de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na condução do professor, a ABP valoriza a escuta sensível da infância e reconhece a criança como participante ativa da construção do conhecimento. A partir de situações do cotidiano, as crianças são incentivadas a observar, investigar, levantar hipóteses, fazer descobertas, compartilhar ideias e construir respostas coletivamente.

Na Pré-escola, os projetos não devem assumir uma estrutura rígida ou excessivamente formalizada, mas precisam surgir das experiências reais vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar e social. Um exemplo dessa abordagem pode ocorrer a partir da observação dos animais presentes na comunidade escolar ou no entorno da escola. Diante dessa realidade, as crianças podem levantar diversos questionamentos, como: “Quais animais vivem no bairro?”, “Eles possuem donos?”, “Como se alimentam?”, “Por que alguns vivem nas ruas?”, “Como devemos cuidar dos animais?” ou “Eles oferecem algum risco?”. A partir dessas indagações, inicia-se um processo investigativo em que as crianças observam o ambiente, conversam com familiares, pesquisam com auxílio do professor, registram descobertas por meio de desenhos, rodas de conversa, dramatizações e produções coletivas, além de compararem informações e refletirem sobre formas de cuidado e proteção aos animais.

Nesse processo, o professor assume o papel de mediador das experiências, organizando situações de aprendizagem, propondo desafios, incentivando a participação, ampliando as possibilidades investigativas e favorecendo o diálogo entre as crianças, sem retirar delas o protagonismo das descobertas. O educador deixa de ser apenas transmissor de conteúdos para tornar-se alguém que acompanha, orienta, problematiza e potencializa as experiências de aprendizagem.

Além disso, a ABP possibilita a integração de diferentes campos de experiências previstos pela BNCC, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e contextualizada. Ao investigar os animais da comunidade, por exemplo, as crianças podem desenvolver habilidades relacionadas à oralidade, à escuta, à observação, ao registro, à convivência, à empatia, à expressão artística, ao cuidado com o meio ambiente e à construção de noções científicas iniciais. Dessa maneira, o conhecimento deixa de ser fragmentado e passa a ser construído de forma integrada, significativa e relacionada à realidade vivida pelas crianças.

Outro aspecto relevante da Aprendizagem Baseada em Projetos na Pré-escola refere-se ao fortalecimento da autonomia e da participação infantil. Quando as crianças são incentivadas a opinar, questionar, escolher caminhos investigativos e compartilhar descobertas, desenvolvem maior confiança em suas capacidades, ampliam a curiosidade e tornam-se mais envolvidas no processo educativo. Essa participação ativa contribui não apenas para a construção de conhecimentos acadêmicos, mas também para o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais, como cooperação, diálogo, respeito às diferenças, responsabilidade e trabalho coletivo.

Portanto, as metodologias ativas, especialmente a Aprendizagem Baseada em Projetos, apresentam importantes contribuições para a Educação Infantil ao promoverem práticas pedagógicas mais participativas, investigativas e significativas. Quando adaptadas às especificidades da infância e fundamentadas no brincar, nas interações e na escuta das crianças, essas metodologias favorecem experiências educativas mais humanizadas, contextualizadas e alinhadas às propostas da BNCC, contribuindo para a

formação integral da criança e para a construção de aprendizagens mais críticas, criativas e socialmente significativas.

2.2.1 Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) configura-se como uma das metodologias ativas mais relevantes no cenário educacional contemporâneo, especialmente por favorecer práticas pedagógicas contextualizadas, investigativas e centradas na participação ativa dos estudantes. Essa abordagem fundamenta-se na ideia de que o conhecimento é construído por meio da investigação, da problematização da realidade, da interação social e da participação efetiva dos sujeitos no processo educativo. Diferentemente do ensino tradicional, caracterizado pela fragmentação dos conteúdos e pela centralidade do professor como transmissor do conhecimento, a ABP compreende a aprendizagem como um processo dinâmico, coletivo e significativo.

Segundo Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), o trabalho com projetos possibilita a reorganização das práticas pedagógicas por meio da integração entre diferentes áreas do conhecimento, promovendo aprendizagens mais próximas da realidade e das experiências vivenciadas pelos estudantes. Para os autores, os projetos favorecem o desenvolvimento da autonomia, da investigação e da construção coletiva do saber, permitindo que os estudantes deixem de ocupar uma posição passiva diante da aprendizagem e passem a atuar como protagonistas do processo educativo.

Nessa perspectiva, a Aprendizagem Baseada em Projetos ultrapassa a ideia de simples realização de atividades temáticas ou sequências didáticas previamente determinadas pelo professor. A essência da ABP encontra-se justamente na construção coletiva do conhecimento a partir de questionamentos, curiosidades, observações e experiências significativas surgidas no cotidiano dos estudantes. Assim, o projeto não deve ser compreendido apenas como um conjunto de tarefas organizadas pelo educador, mas como um percurso investigativo construído juntamente com as crianças, valorizando suas hipóteses, descobertas e formas de interpretar o mundo.

A partir das pesquisas bibliográficas realizadas é possível afirmar que a ABP apresenta significativa contribuição para a Educação Infantil, especialmente

no contexto da Pré-escola, por respeitar as características próprias da infância, como a curiosidade, a imaginação, a necessidade de exploração e o interesse em compreender os fenômenos presentes no ambiente em que as crianças vivem. Nessa etapa da educação básica, a aprendizagem ocorre principalmente por meio das interações, das brincadeiras, da observação e das experiências concretas. Dessa forma, a metodologia de projetos torna-se especialmente relevante, pois permite transformar situações cotidianas em oportunidades significativas de investigação e construção do conhecimento.

No contexto da Pré-escola, a ABP precisa ser desenvolvida de forma flexível e adaptada às necessidades das crianças pequenas. Isso significa compreender que o protagonismo infantil não consiste em abandonar a mediação do professor, mas em reconhecer as crianças como sujeitos ativos, capazes de levantar perguntas, formular hipóteses, expressar opiniões, compartilhar experiências e construir conhecimentos coletivamente. Assim, o papel do educador torna-se essencial, uma vez que cabe a ele observar atentamente os interesses manifestados pelas crianças, escutar suas inquietações, organizar experiências investigativas e criar ambientes que favoreçam a exploração, a participação e o diálogo.

Nesse sentido, durante as pesquisas desenvolvidas, observou-se que muitas práticas pedagógicas denominadas como projetos ainda permanecem centradas na condução exclusiva do professor, limitando a participação efetiva das crianças no processo investigativo. Em diversas situações, o educador escolhe previamente o tema, define todas as atividades e conduz integralmente as experiências, reduzindo as possibilidades de protagonismo infantil. Entretanto, na perspectiva das metodologias ativas, especialmente da ABP, é fundamental que as crianças participem da construção do projeto desde suas etapas iniciais, contribuindo com perguntas, observações e hipóteses relacionadas ao tema investigado.

Um exemplo significativo dessa abordagem pode ocorrer a partir da observação dos animais presentes na comunidade escolar ou no entorno da escola. Após perceberem a presença de cães, gatos, pássaros ou outros animais no bairro, as próprias crianças podem começar a levantar questionamentos como: “Quais animais vivem perto da escola?”, “Todos têm donos?”, “Como esses animais se alimentam?”, “Por que alguns vivem nas ruas?”, “Eles

oferecem riscos?” ou “Como podemos cuidar deles?”. A partir dessas perguntas, o professor pode organizar situações investigativas que envolvam observação do ambiente, rodas de conversa, entrevistas com familiares e moradores da comunidade, registros por meio de desenhos, produção de cartazes e socialização das descobertas realizadas pelas crianças.

Nesse processo, o conhecimento é construído de forma interdisciplinar, articulando diferentes áreas, como linguagem oral e escrita, ciências, matemática, artes e valores sociais. Ao investigar os animais da comunidade, por exemplo, as crianças podem realizar contagens, comparar tamanhos, observar características físicas, identificar hábitos alimentares, representar descobertas em desenhos e refletir sobre questões relacionadas ao cuidado, à proteção e ao respeito aos seres vivos. Dessa maneira, a aprendizagem deixa de ocorrer de forma fragmentada e passa a desenvolver-se de maneira integrada, significativa e contextualizada.

Além dos aspectos cognitivos, a ABP também favorece importantes dimensões sociais, emocionais e culturais do desenvolvimento infantil. Ao participar de projetos investigativos, as crianças aprendem a dialogar, compartilhar ideias, ouvir opiniões diferentes, negociar soluções, trabalhar coletivamente e respeitar o outro. Essas experiências contribuem para o fortalecimento da autonomia, da criatividade, da cooperação, da comunicação e do pensamento crítico, competências fundamentais para a formação integral da criança.

Outro aspecto relevante identificado durante as pesquisas refere-se ao papel da curiosidade no desenvolvimento da aprendizagem infantil. Na perspectiva da ABP, a curiosidade não deve ser reprimida ou ignorada, mas valorizada como elemento central do processo educativo. As perguntas feitas pelas crianças representam oportunidades de construção do conhecimento e devem constituir ponto de partida para as experiências pedagógicas desenvolvidas na Pré-escola. Assim, ensinar por meio de projetos significa transformar o cotidiano em espaço de investigação, descoberta e construção coletiva de saberes.

Dessa forma, compreende-se que a Aprendizagem Baseada em Projetos apresenta importantes contribuições para a Educação Infantil, especialmente por favorecer práticas pedagógicas mais participativas, investigativas e

humanizadas. Quando planejada de forma intencional e coerente com as especificidades da infância, essa metodologia possibilita que as crianças aprendam de maneira significativa, participando ativamente do processo educativo e construindo conhecimentos a partir de suas experiências, curiosidades e interações sociais.

2.2.2 Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)

A Aprendizagem Baseada em Problemas, constitui uma metodologia ativa fundamentada na problematização da realidade como estratégia para a construção do conhecimento. Nessa abordagem, a aprendizagem ocorre a partir da apresentação de situações-problema que despertam a curiosidade, a investigação, a reflexão e a busca coletiva por soluções. Diferentemente das práticas pedagógicas tradicionais, em que os conteúdos são apresentados de forma pronta e descontextualizada, o PBL compreende o estudante como sujeito ativo da aprendizagem, capaz de investigar, formular hipóteses, experimentar possibilidades e construir respostas de maneira colaborativa.

Segundo Neusi Berbel (2011), a Aprendizagem Baseada em Problemas favorece o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da capacidade investigativa, permitindo que os estudantes aprendam por meio da reflexão sobre situações reais ou próximas de sua realidade. Para a autora, essa metodologia rompe com práticas centradas apenas na memorização de conteúdos, estimulando processos de análise, observação, argumentação e resolução de problemas.

A partir das pesquisas bibliográficas realizadas foi possível compreender que o PBL apresenta importantes contribuições para a Educação Infantil, especialmente por valorizar a curiosidade natural das crianças e sua necessidade constante de compreender os fenômenos presentes no ambiente em que vivem. Na infância, as crianças aprendem questionando, observando, manipulando objetos, explorando espaços e tentando interpretar situações do cotidiano. Nesse sentido, a problematização da realidade torna-se um importante instrumento pedagógico para favorecer aprendizagens significativas na Pré-escola.

Entretanto, na Pré-escola, a Aprendizagem Baseada em Problemas necessita de adaptações pedagógicas que considerem as especificidades do

desenvolvimento infantil. As situações-problema devem estar relacionadas às experiências concretas vivenciadas pelas crianças, respeitando sua faixa etária, suas formas de expressão e seus modos de aprender. Assim, o objetivo não consiste em exigir respostas complexas ou sistematizadas, mas incentivar a observação, a investigação, a curiosidade e a participação das crianças na construção coletiva do conhecimento.

Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador do processo investigativo, organizando situações desafiadoras que despertem o interesse infantil e incentivem a formulação de hipóteses. O educador deixa de ser o único responsável por apresentar respostas prontas e passa a incentivar as crianças a pensar, questionar, observar e experimentar diferentes possibilidades diante dos problemas apresentados.

Durante as pesquisas realizadas, foi possível compreender que o PBL na Educação Infantil não deve ser reduzido a perguntas fechadas ou atividades mecânicas de resolução de exercícios. Pelo contrário, essa metodologia precisa favorecer experiências investigativas que permitam às crianças explorar o ambiente, levantar hipóteses, testar possibilidades e compartilhar descobertas coletivamente.

Um exemplo significativo dessa abordagem pode ocorrer a partir da observação de plantas da horta escolar que estejam murchando. Ao perceberem a situação, as próprias crianças podem começar a questionar: “Por que as plantas estão tristes?”, “Será que falta água?”, “O sol está muito quente?”, “A terra precisa de adubo?”. A partir dessas perguntas, o professor pode incentivar observações, experimentos simples, comparações entre plantas e registros das descobertas por meio de desenhos, falas e rodas de conversa.

Nesse processo investigativo, as crianças aprendem a observar fenômenos, formular hipóteses, comparar situações, refletir sobre os resultados e construir soluções coletivamente. Além disso, desenvolvem habilidades relacionadas ao pensamento científico, à linguagem oral, à cooperação, à escuta e à argumentação, ampliando suas formas de compreender o mundo.

Outro aspecto importante identificado durante as pesquisas refere-se ao desenvolvimento socioemocional proporcionado pelo PBL. Ao participar de situações investigativas e coletivas, as crianças aprendem a ouvir opiniões diferentes, respeitar o tempo do outro, compartilhar ideias, negociar soluções e

trabalhar em grupo. Essas experiências fortalecem habilidades como empatia, cooperação, autonomia e responsabilidade coletiva.

Assim, compreende-se que a Aprendizagem Baseada em Problemas constitui uma importante possibilidade pedagógica para a Pré-escola, especialmente por favorecer práticas investigativas, participativas e contextualizadas. Quando planejada de forma intencional e adequada às necessidades da infância, essa metodologia contribui significativamente para a formação integral das crianças, promovendo aprendizagens mais significativas, reflexivas e humanizadas.

2.2.3 Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom)

A sala de aula invertida, também conhecida como Flipped Classroom, caracteriza-se como uma metodologia ativa que reorganiza a dinâmica tradicional do processo de ensino e aprendizagem. Nesse modelo pedagógico, o primeiro contato com determinada habilidade ocorre fora do espaço escolar, enquanto o tempo em sala de aula é destinado às experiências práticas, interativas, colaborativas e investigativas. Dessa maneira, o estudante deixa de ocupar uma posição passiva diante do conhecimento e passa a participar ativamente das experiências educativas desenvolvidas pelo professor.

Segundo Bergmann e Sams (2016), a sala de aula invertida amplia as possibilidades de participação e interação dos estudantes, favorecendo aprendizagens mais significativas e colaborativas. Para os autores, essa metodologia permite que o tempo presencial seja utilizado para experiências práticas, resolução de problemas, diálogos e construção coletiva do conhecimento. Nessa mesma perspectiva, Moran (2018) destaca que as metodologias ativas favorecem o protagonismo estudantil e tornam a aprendizagem mais participativa e contextualizada. Bacich e Moran (2018) também afirmam que a sala de aula invertida contribui para reorganizar os tempos e espaços educativos, promovendo maior autonomia e envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

A partir das pesquisas realizadas, compreende-se que a sala de aula invertida, quando adaptada à Educação Infantil, pode contribuir significativamente para o fortalecimento das relações entre escola, criança e família. Entretanto, sua aplicação na Pré-escola necessita de adaptações

pedagógicas que respeitem as características do desenvolvimento infantil e os princípios da Educação Infantil previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na infância, o objetivo dessa metodologia não consiste em antecipar conteúdos formais ou exigir estudos sistematizados fora da escola, mas proporcionar experiências simples de observação, escuta, diálogo e interação no ambiente familiar. Dessa forma, pequenas propostas investigativas podem ser realizadas junto às famílias antes das experiências desenvolvidas em sala de aula.

Nesse contexto, o professor pode solicitar que as crianças observem uma planta, escutem uma história, apreciem músicas, observem animais presentes no bairro ou conversem com familiares sobre determinado tema. Posteriormente, no ambiente escolar, essas experiências tornam-se ponto de partida para rodas de conversa, dramatizações, produções artísticas, brincadeiras e investigações coletivas.

As pesquisas desenvolvidas permitem compreender que essa metodologia fortalece a participação da família no processo educativo, favorecendo a continuidade das experiências de aprendizagem para além do ambiente escolar. Além disso, contribui para o desenvolvimento da oralidade, da curiosidade, da imaginação, da linguagem e das interações sociais.

Outro aspecto importante refere-se à valorização das experiências das próprias crianças como elemento central da aprendizagem. Na sala de aula invertida adaptada à Educação Infantil, o conhecimento não é apresentado apenas pelo professor, mas construído a partir das vivências, observações e descobertas compartilhadas pelas crianças em diferentes contextos sociais e familiares.

Assim, compreende-se que a sala de aula invertida pode constituir uma importante estratégia pedagógica para a Pré-escola, desde que aplicada de forma lúdica, participativa e coerente com as especificidades da infância, favorecendo aprendizagens mais significativas, interativas e contextualizadas.

2.2.4 Gamificação e jogos pedagógicos

A gamificação corresponde à utilização de elementos característicos dos jogos no contexto educacional, como desafios, missões, regras, recompensas

simbólicas, níveis e atividades cooperativas, com o objetivo de tornar o processo de aprendizagem mais motivador, participativo e significativo. Essa metodologia ativa fundamenta-se na ideia de que o brincar e a ludicidade podem favorecer maior envolvimento dos estudantes nas experiências educativas.

De acordo com Karl Kapp (2012), a gamificação favorece o engajamento, a motivação e a participação ativa dos estudantes, tornando as experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas. Para o autor, o uso de estratégias inspiradas nos jogos estimula a curiosidade, o interesse e a persistência diante dos desafios propostos.

Na Educação Infantil, a gamificação apresenta significativa relevância por dialogar diretamente com a natureza lúdica da infância. As crianças pequenas aprendem brincando, explorando, imaginando e interagindo com o ambiente e com os colegas. Dessa forma, os jogos pedagógicos e as atividades gamificadas constituem importantes possibilidades para favorecer aprendizagens significativas na Pré-escola.

Durante as pesquisas realizadas, observou-se que a gamificação na Educação Infantil não deve priorizar a competição excessiva ou recompensas materiais, mas favorecer experiências colaborativas, participativas e prazerosas. O foco da proposta deve estar no envolvimento das crianças, na construção coletiva das experiências e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

Nesse sentido, atividades envolvendo desafios coletivos, jogos de exploração, missões investigativas e brincadeiras organizadas podem contribuir para o desenvolvimento da linguagem oral, da coordenação motora, da criatividade, da observação, da memória e das relações sociais. Além disso, favorecem a autonomia, a cooperação e o interesse das crianças pelas experiências educativas.

Outro aspecto relevante identificado durante as pesquisas refere-se ao potencial da gamificação para transformar o ambiente educativo em um espaço mais acolhedor, interativo e motivador. Ao aprender por meio de brincadeiras e desafios significativos, as crianças participam de maneira mais ativa do processo educativo, desenvolvendo vínculos afetivos positivos com a aprendizagem.

Assim, compreende-se que a gamificação constitui uma importante estratégia pedagógica para a Pré-escola, especialmente por favorecer práticas

lúdicas, investigativas e participativas, coerentes com as necessidades e potencialidades das crianças.

2.2.5 Aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa constitui-se como uma abordagem pedagógica fundamentada na construção coletiva do conhecimento por meio das interações sociais, da troca de experiências, do diálogo e da cooperação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Diferentemente das práticas pedagógicas individualistas e centradas apenas no desempenho isolado do estudante, essa perspectiva compreende que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando os indivíduos participam ativamente de experiências compartilhadas, nas quais podem ouvir, argumentar, colaborar, negociar ideias e construir soluções coletivamente.

As bases teóricas da aprendizagem colaborativa estão fortemente relacionadas às contribuições de Lev Vygotsky (2007), especialmente à compreensão de que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais e culturais estabelecidas pelos sujeitos ao longo de sua trajetória. Para Vygotsky, o aprendizado acontece inicialmente no plano social, por meio da interação com o outro, para posteriormente internalizar-se no plano individual. Dessa forma, as experiências coletivas assumem papel fundamental na construção do conhecimento e no desenvolvimento das funções cognitivas superiores.

Além das contribuições de Vygotsky, autores como Paulo Freire também defendem práticas educativas fundamentadas no diálogo, na participação e na construção coletiva do saber. Na perspectiva freireana, a aprendizagem não deve ocorrer de maneira verticalizada ou autoritária, mas por meio de relações dialógicas que valorizem a escuta, o respeito e a troca de experiências entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, a aprendizagem colaborativa aproxima-se de uma concepção humanizadora da educação, na qual ensinar e aprender constituem movimentos compartilhados e interdependentes.

A partir das pesquisas realizadas, foi possível compreender que a aprendizagem colaborativa apresenta importantes contribuições para a Educação Infantil, especialmente por favorecer experiências de convivência, participação, cooperação e interação social. Na Pré-escola, as crianças aprendem constantemente por meio das relações estabelecidas com os colegas,

professores, famílias e demais sujeitos presentes no ambiente educativo. As brincadeiras, os diálogos, as produções coletivas e as experiências compartilhadas constituem importantes oportunidades de construção do conhecimento e desenvolvimento integral.

Nesse contexto, a aprendizagem colaborativa possibilita que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, sociais, emocionais e comunicativas de maneira integrada. Ao participar de experiências coletivas, a criança aprende a compartilhar ideias, ouvir opiniões diferentes, respeitar regras de convivência, negociar soluções, resolver conflitos e trabalhar em grupo. Essas experiências contribuem significativamente para o fortalecimento da autonomia, da empatia, da cooperação e da responsabilidade coletiva.

Outro aspecto importante identificado durante as pesquisas refere-se à valorização da participação infantil no processo educativo. Na aprendizagem colaborativa, as crianças deixam de ocupar uma posição passiva diante da aprendizagem e passam a atuar como sujeitos ativos na construção do conhecimento. O professor, por sua vez, assume o papel de mediador das interações, organizando situações pedagógicas que favoreçam o diálogo, a escuta, a cooperação e a participação coletiva.

Na Educação Infantil, essa metodologia pode ser desenvolvida por meio de diferentes experiências pedagógicas, como produções coletivas, dramatizações, rodas de conversa, construção de painéis, jogos cooperativos, contação de histórias compartilhadas e atividades investigativas em grupo. Um exemplo significativo consiste na construção coletiva de uma cidade utilizando materiais recicláveis. Nessa atividade, as crianças podem organizar-se em pequenos grupos, compartilhar materiais, planejar construções, dialogar sobre ideias e integrar diferentes partes da produção coletiva. Durante o processo, desenvolvem linguagem oral, criatividade, imaginação, coordenação motora, noções espaciais e habilidades relacionadas à convivência social.

As pesquisas desenvolvidas também evidenciaram que a aprendizagem colaborativa favorece a construção de ambientes educativos mais acolhedores, participativos e democráticos. Ao incentivar o diálogo e a cooperação, essa abordagem contribui para a valorização das diferenças, o fortalecimento das relações interpessoais e a construção de vínculos afetivos mais significativos entre as crianças.

Além disso, a aprendizagem colaborativa dialoga diretamente com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no que se refere à valorização das interações e brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil. Ao participar de experiências coletivas e interativas, as crianças ampliam suas formas de expressão, desenvolvem diferentes linguagens e constroem conhecimentos de maneira significativa e contextualizada.

Dessa forma, compreende-se que a aprendizagem colaborativa representa uma importante possibilidade pedagógica para a Pré-escola, especialmente por favorecer práticas educativas mais humanizadas, participativas e coerentes com as necessidades da infância. Quando planejada de forma intencional, essa abordagem contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo habilidades cognitivas, sociais, emocionais e culturais fundamentais para sua formação.

2.2.6 Rotação por estações de aprendizagem

A rotação por estações de aprendizagem constitui uma metodologia ativa que organiza o ambiente educativo em diferentes espaços temáticos, denominados estações, nos quais os estudantes realizam atividades diversificadas relacionadas a determinados objetivos pedagógicos. Nessa abordagem, as crianças circulam entre os diferentes espaços de aprendizagem ao longo da atividade, participando de experiências variadas que estimulam a exploração, a investigação, a criatividade, a autonomia e a interação social.

Segundo Liliane Bacich e José Moran (2018), a rotação por estações favorece a personalização da aprendizagem, permitindo que os estudantes participem ativamente das experiências educativas e desenvolvam diferentes habilidades por meio de práticas diversificadas e interativas. Para os autores, essa metodologia contribui para tornar o ambiente escolar mais dinâmico, participativo e centrado no protagonismo dos estudantes.

A partir das pesquisas realizadas, foi possível compreender que a rotação por estações apresenta significativa contribuição para a Pré-escola, especialmente por respeitar as características próprias do desenvolvimento infantil, como a necessidade de movimento, curiosidade, exploração e interação

constante com o ambiente e com os colegas. Na infância, as crianças aprendem por meio das experiências concretas, da manipulação de objetos, das brincadeiras e da experimentação de diferentes linguagens. Dessa forma, a organização do espaço em estações favorece experiências educativas mais significativas, participativas e coerentes com as necessidades das crianças pequenas.

Na Educação Infantil, a rotação por estações deve ser organizada de maneira lúdica, flexível e investigativa, permitindo que as crianças explorem diferentes experiências de aprendizagem em um mesmo momento pedagógico. Cada estação pode contemplar atividades relacionadas à linguagem oral e escrita, expressão artística, exploração sensorial, raciocínio lógico, movimento corporal, investigação científica, musicalização e interação social.

Nesse contexto, o professor assume papel fundamental como mediador das experiências educativas, organizando os espaços, planejando as propostas pedagógicas e acompanhando as descobertas realizadas pelas crianças. Entretanto, diferentemente das práticas tradicionais centradas exclusivamente na condução do professor, a rotação por estações favorece maior autonomia infantil, permitindo que as crianças participem mais ativamente do processo educativo.

Um exemplo dessa metodologia pode ocorrer por meio da organização de estações relacionadas ao tema “Natureza e meio ambiente”. Em uma estação, as crianças podem observar folhas, sementes e flores utilizando lupas; em outra, realizar desenhos das descobertas observadas; em outra, explorar livros e imagens relacionadas à natureza; e, em outra estação, participar do plantio de sementes em pequenos vasos. Ao circular pelos diferentes espaços, as crianças vivenciam múltiplas experiências de aprendizagem, desenvolvendo observação, curiosidade científica, criatividade, linguagem e coordenação motora.

Outro aspecto importante identificado durante as pesquisas refere-se ao potencial dessa metodologia para contemplar diferentes formas de aprender. Enquanto algumas crianças demonstram maior interesse por atividades artísticas, outras podem envolver-se mais em experiências sensoriais, corporais ou investigativas. Assim, a rotação por estações amplia as possibilidades pedagógicas e favorece a inclusão, respeitando os diferentes ritmos, interesses e formas de participação das crianças.

Além disso, essa abordagem favorece o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade infantil. Ao participar das estações, as crianças aprendem a organizar materiais, respeitar combinados, compartilhar espaços e interagir coletivamente. Essas experiências contribuem para o fortalecimento das habilidades sociais, emocionais e comunicativas, fundamentais para o desenvolvimento integral na Educação Infantil.

As pesquisas realizadas também permitiram compreender que a rotação por estações favorece ambientes educativos mais dinâmicos e participativos, rompendo com práticas excessivamente centradas na repetição e na passividade das crianças. Ao explorar diferentes experiências em um mesmo contexto pedagógico, a aprendizagem torna-se mais significativa, prazerosa e contextualizada.

Além disso, essa metodologia dialoga diretamente com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente ao valorizar as interações, as brincadeiras, a exploração, a expressão e a participação ativa das crianças no processo educativo. Dessa maneira, a rotação por estações contribui para a construção de práticas pedagógicas mais investigativas, criativas e coerentes com as especificidades da infância.

Assim, compreende-se que a rotação por estações de aprendizagem representa uma importante possibilidade metodológica para a Educação Infantil, especialmente por favorecer experiências diversificadas, participativas e investigativas. Quando planejada de forma intencional e adequada às necessidades das crianças pequenas, essa abordagem contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social, emocional, motor e cultural das crianças da Pré-escola.

2.3 Contribuições das metodologias ativas para a Pré-escola

A adoção de metodologias ativas na Pré-escola representa uma importante transformação na forma de compreender o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a criança deixa de ocupar uma posição passiva no processo educativo e passa a ser reconhecida como sujeito ativo, curioso e participante, capaz de construir conhecimentos a partir de suas experiências, interações e descobertas.

As metodologias ativas valorizam a participação, a investigação, a experimentação e a colaboração, elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil. Em vez de apenas receber informações prontas, as crianças são incentivadas a explorar o ambiente, levantar hipóteses, fazer perguntas, resolver pequenos desafios e compartilhar ideias com os colegas.

Essa concepção está em consonância com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que compreende a criança como sujeito histórico e de direitos, protagonista de seu processo de aprendizagem. A BNCC também destaca que as interações e a brincadeira são os eixos estruturantes da Educação Infantil, reforçando a importância de práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa das crianças.

Nesse contexto, as metodologias ativas contribuem significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, contemplando aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Entre as principais contribuições dessas metodologias para a Pré-escola, destacam-se:

Autonomia

Por meio das metodologias ativas, as crianças são estimuladas a fazer escolhas, tomar pequenas decisões e assumir responsabilidades durante as atividades propostas. Ao escolher materiais, participar de projetos, resolver desafios ou organizar suas produções, elas desenvolvem gradualmente a capacidade de agir com independência e segurança.

Esse processo contribui para a construção da **autoconfiança**, pois a criança percebe que é capaz de participar, opinar e realizar atividades por si mesma, fortalecendo seu sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

Criatividade

As metodologias ativas também favorecem o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, pois oferecem oportunidades para que as crianças inventem, experimentem e expressem suas ideias de diferentes formas. Atividades como criação de histórias, dramatizações, construção de brinquedos, resolução de desafios e produção artística estimulam a capacidade de pensar de maneira original e encontrar soluções criativas para problemas simples do cotidiano.

A criatividade é uma habilidade essencial para o desenvolvimento infantil, pois permite que a criança explore novas possibilidades e desenvolva diferentes formas de expressão.

Colaboração

Outro aspecto importante é o estímulo ao trabalho coletivo. Muitas atividades baseadas em metodologias ativas são realizadas em pequenos grupos, favorecendo a interação entre as crianças. Nesse processo, elas aprendem a compartilhar ideias, ouvir o outro, respeitar diferentes opiniões, dividir tarefas e construir soluções em conjunto.

Essas experiências contribuem para o desenvolvimento de valores como solidariedade, empatia, cooperação e respeito, fundamentais para a convivência em sociedade.

Protagonismo infantil

As metodologias ativas reconhecem a criança como protagonista de sua própria aprendizagem. Isso significa que ela não é apenas receptora de informações, mas participante ativa na construção do conhecimento. Ao investigar temas, participar de projetos, levantar perguntas e compartilhar descobertas, a criança passa a se perceber como alguém capaz de produzir saberes e contribuir para o processo coletivo de aprendizagem.

Esse protagonismo fortalece a participação das crianças nas atividades escolares e contribui para o desenvolvimento de uma postura investigativa e curiosa diante do mundo.

Motivação para aprender

Quando as atividades são organizadas de forma dinâmica, lúdica e significativa, as crianças demonstram maior interesse e envolvimento no processo de aprendizagem. As metodologias ativas utilizam estratégias que despertam a curiosidade, como jogos, desafios, investigações, histórias e experimentações.

Esse caráter lúdico e participativo torna o ambiente escolar mais acolhedor e estimulante, favorecendo o prazer em aprender e a construção de experiências positivas em relação à escola.

Integração com a vida real

Outro benefício importante das metodologias ativas é a aproximação entre o conhecimento escolar e as experiências do cotidiano das crianças. Projetos, investigações e atividades práticas permitem que os conteúdos trabalhados estejam relacionados com situações reais, como o cuidado com a natureza, a convivência com os colegas, a observação do ambiente e a resolução de pequenos problemas.

Essa integração torna a aprendizagem mais significativa, pois as crianças conseguem perceber a utilidade do que aprendem e relacionar o conhecimento com suas próprias vivências.

Dessa forma, as metodologias ativas contribuem para fortalecer o papel da Pré-escola como espaço de desenvolvimento integral, no qual o cuidar e o educar se articulam de maneira indissociável. Ao promover experiências de aprendizagem baseadas na participação, na curiosidade, na interação e na ludicidade, essas metodologias ajudam a construir um ambiente educativo mais significativo, respeitando as características da infância e favorecendo o desenvolvimento pleno das crianças em suas dimensões cognitiva, social, emocional e cultural.

2.4 Desafios e possibilidades de implementação

Embora as metodologias ativas apresentem significativo potencial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, sua implementação na Pré-escola ainda enfrenta diversos desafios relacionados à formação docente, às condições de trabalho, às limitações estruturais das instituições escolares e às concepções pedagógicas tradicionalmente presentes em muitos contextos educacionais. Compreender essas dificuldades torna-se fundamental para refletir sobre possibilidades de transformação das práticas pedagógicas e para a construção de propostas educativas mais participativas, investigativas e centradas nas necessidades e potencialidades das crianças pequenas.

A partir das pesquisas realizadas, foi possível compreender que a efetivação das metodologias ativas na Pré-escola exige mudanças que ultrapassam a simples adoção de novas estratégias didáticas. Trata-se de uma

transformação mais ampla, relacionada às concepções de infância, aprendizagem, currículo, organização pedagógica e papel do professor no processo educativo. Nesse sentido, implementar metodologias ativas implica repensar práticas historicamente marcadas pela centralidade do adulto, pela fragmentação dos conteúdos e pela valorização excessiva de atividades repetitivas e mecanizadas, ainda bastante presentes em muitas instituições escolares.

Entre os desafios mais recorrentes identificados durante a pesquisa destaca-se a formação inicial e continuada dos professores. Muitos profissionais da Educação Infantil ainda possuem pouca aproximação teórica e prática com as metodologias ativas, especialmente porque grande parte dos cursos de formação docente permanece fundamentada em modelos tradicionais de ensino. Dessa forma, muitos professores sentem dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas investigativas, colaborativas e centradas no protagonismo infantil. Em diversos casos, as metodologias ativas acabam sendo reduzidas à aplicação isolada de atividades diferenciadas, sem uma compreensão mais aprofundada de seus fundamentos pedagógicos e de suas possibilidades no contexto da infância.

Além disso, observou-se que a ausência de formação continuada adequada dificulta a construção de práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas. Muitos professores não dispõem de momentos formativos que possibilitem estudos, trocas de experiências, planejamento coletivo e reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, torna-se fundamental a implementação de políticas públicas de formação docente que valorizem a Educação Infantil e promovam discussões sobre metodologias ativas, infância, ludicidade, investigação e protagonismo infantil.

Outro desafio significativo refere-se às condições estruturais e materiais das instituições escolares. A implementação de metodologias ativas exige ambientes organizados de maneira mais flexível, acolhedora e investigativa, além de recursos pedagógicos que favoreçam experiências de exploração, experimentação e interação. Entretanto, muitas instituições de Educação Infantil enfrentam limitações relacionadas à escassez de materiais pedagógicos, ausência de espaços adequados, número elevado de crianças por turma e insuficiência de recursos tecnológicos. Essas dificuldades interferem

diretamente na organização das práticas pedagógicas e limitam as possibilidades de desenvolvimento de experiências mais investigativas e participativas.

As pesquisas realizadas também evidenciaram que a resistência às mudanças pedagógicas constitui outro obstáculo importante para a consolidação das metodologias ativas na Pré-escola. Em muitos contextos escolares, ainda predominam concepções tradicionais de ensino que compreendem a criança como sujeito passivo do processo educativo e valorizam práticas centradas na repetição, na memorização e na execução de atividades padronizadas. Dessa forma, propostas que priorizam o protagonismo infantil, a investigação, o brincar e a participação ativa das crianças podem ser vistas como práticas desorganizadas ou sem intencionalidade pedagógica.

Nesse cenário, observa-se que muitos professores enfrentam pressões relacionadas à antecipação da alfabetização e ao cumprimento de práticas excessivamente conteudistas, o que acaba reduzindo os espaços destinados às brincadeiras, às interações e às experiências investigativas. Tal realidade contrasta com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece as interações e a brincadeira como eixos estruturantes da Educação Infantil e defende práticas pedagógicas que respeitem as especificidades do desenvolvimento infantil.

Outro aspecto relevante identificado durante a pesquisa refere-se à desvalorização social e institucional da Educação Infantil. Historicamente, a Pré-escola foi compreendida apenas como um espaço preparatório para o Ensino Fundamental, o que contribuiu para práticas pedagógicas centradas na antecipação de conteúdos formais e na redução das experiências próprias da infância. Essa visão ainda influencia muitas práticas escolares, dificultando a valorização de propostas pedagógicas fundamentadas na ludicidade, na investigação, na participação e na construção coletiva do conhecimento.

Além disso, a sobrecarga de trabalho docente também interfere diretamente na implementação das metodologias ativas. Muitos professores da Educação Infantil enfrentam jornadas extensas, excesso de responsabilidades administrativas e pouco tempo destinado ao planejamento pedagógico. Como consequência, torna-se mais difícil organizar experiências investigativas,

elaborar propostas diferenciadas e desenvolver práticas centradas no protagonismo infantil.

Entretanto, apesar dos desafios identificados, as pesquisas realizadas pelo permitiram compreender que as metodologias ativas representam importantes possibilidades para a transformação das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Quando desenvolvidas de maneira intencional, reflexiva e adequada às especificidades da infância, essas abordagens favorecem aprendizagens mais significativas, participativas e humanizadas, contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

Nesse sentido, torna-se fundamental investir na valorização da Educação Infantil, na formação docente, na melhoria das condições estruturais das escolas e na construção de práticas pedagógicas que reconheçam a criança como sujeito ativo, criativo e participante do processo educativo. Assim, as metodologias ativas podem contribuir para a consolidação de uma educação mais democrática, investigativa e comprometida com o desenvolvimento pleno das crianças da Pré-escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir as metodologias ativas no contexto educacional, é fundamental compreender que elas não devem ser tratadas como uma tendência pedagógica passageira ou como um conjunto de técnicas prontas e universais a serem aplicadas de maneira mecânica nas salas de aula. Quando essas metodologias são reduzidas apenas à aplicação de jogos, dinâmicas ou atividades diferenciadas, perde-se a dimensão mais profunda de sua proposta pedagógica, que consiste em promover a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, a adoção de metodologias ativas exige uma reflexão constante sobre o papel do professor, a natureza da aprendizagem e os objetivos da educação. Não basta alterar a forma das atividades; é necessário repensar as concepções que orientam a prática pedagógica. O educador precisa compreender que ensinar envolve decisões éticas, políticas e pedagógicas que influenciam diretamente a formação humana das crianças.

Como destaca Paulo Freire (1996), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Para o autor, o ato educativo não pode ser dissociado da realidade social, cultural e histórica dos sujeitos que participam do processo educativo. Assim, ao trabalhar com metodologias ativas, o professor deve considerar o contexto sociocultural das crianças, suas experiências de vida, seus saberes prévios e as características da comunidade em que vivem. Somente dessa forma as atividades propostas adquirem sentido e relevância para os estudantes.

Freire também enfatiza que o processo educativo precisa ser construído a partir do diálogo e da problematização da realidade. A educação, para ele, não deve limitar-se à transmissão de conteúdos prontos, mas deve criar condições para que os estudantes participem ativamente da construção do conhecimento. Ao valorizar a curiosidade, o questionamento e a reflexão crítica, o educador contribui para que os estudantes se tornem sujeitos capazes de compreender o mundo e atuar na sua transformação.

A perspectiva freireana também evidencia que o professor não é um simples transmissor de conteúdos nem um executor de estratégias pedagógicas previamente definidas. Ao contrário, ele deve atuar como um intelectual crítico e reflexivo, capaz de analisar a realidade educacional, planejar intervenções pedagógicas significativas e promover experiências que contribuam para o

desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes. Nesse sentido, ensinar com metodologias ativas representa um ato intencional e político, pois implica o compromisso de formar sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem.

A contribuição de Lev Vygotsky (2007) também é essencial para compreender a importância das metodologias ativas. Segundo o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais, sendo mediado pela cultura, pela linguagem e pelas relações estabelecidas com os outros. Dessa forma, a aprendizagem não acontece de maneira isolada, mas se constrói no diálogo e na cooperação entre crianças e adultos.

Vygotsky destaca que o conhecimento é construído a partir da relação entre o indivíduo e o meio social, e que a linguagem desempenha papel fundamental nesse processo, pois possibilita a comunicação, a troca de ideias e a construção compartilhada de significados. Um dos conceitos centrais de sua teoria é o da Zona de Desenvolvimento Proximal, que se refere à distância entre aquilo que a criança já consegue realizar de forma independente e aquilo que pode realizar com a mediação de um adulto ou com a colaboração de colegas mais experientes.

Esse conceito evidencia a importância da mediação pedagógica, pois o professor tem o papel de organizar situações de aprendizagem que desafiem a criança e estimulem avanços em seu desenvolvimento. No contexto da Pré-escola, essa perspectiva reforça a importância de atividades que favoreçam a cooperação, a investigação, a troca de ideias e a participação coletiva.

Nesse contexto, as metodologias ativas tornam-se especialmente significativas quando favorecem situações de interação, colaboração e construção coletiva do conhecimento. Atividades em grupo, projetos investigativos, rodas de conversa e experiências compartilhadas permitem que as crianças aprendam umas com as outras, ampliando seus conhecimentos por meio da troca de ideias, da argumentação e da convivência social. A aprendizagem, portanto, deixa de ser um processo individual e passa a constituir uma experiência social e culturalmente mediada.

Entretanto, é importante ressaltar que a implementação dessas metodologias requer planejamento pedagógico intencional, sensibilidade e postura crítica por parte do professor. Trabalhar com metodologias ativas não

significa abandonar os conteúdos ou improvisar atividades lúdicas sem objetivos claros. Ao contrário, exige que o educador organize experiências de aprendizagem que integrem o brincar, o investigar e o agir de forma articulada aos objetivos educacionais.

Nesse sentido, Libâneo (2001) apresenta importantes reflexões sobre a prática pedagógica ao defender que a educação deve promover a articulação entre teoria e prática, integrando conhecimentos científicos, valores éticos e compromisso social. Para o autor, o trabalho docente não pode ser compreendido como uma simples transmissão de conteúdos, mas como uma ação intencional e planejada, voltada para a formação integral dos estudantes.

Dessa maneira, o professor necessita dominar os fundamentos teóricos que orientam sua prática, pois é a partir desse conhecimento que poderá compreender a realidade educacional, identificar suas necessidades e atuar de forma crítica e transformadora.

Ao abordar a didática, Libâneo (2001) destaca que o ensino deve ser fundamentado em uma perspectiva crítica, capaz de ultrapassar a mera aplicação de técnicas e métodos. Para ele, ensinar exige reflexão constante sobre os objetivos educacionais, os conteúdos selecionados, as metodologias adotadas e os resultados alcançados no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, analisando continuamente sua prática pedagógica para verificar se as estratégias utilizadas favorecem, de fato, o desenvolvimento intelectual, social, cultural e humano dos estudantes.

O autor também enfatiza que a ação docente deve estar comprometida com a formação de sujeitos críticos, reflexivos e participativos, capazes de compreender a realidade em que vivem e atuar conscientemente na transformação da sociedade. Assim, a prática pedagógica torna-se um processo dinâmico, que exige planejamento, avaliação e constante aperfeiçoamento por parte do educador, considerando as características, necessidades e potencialidades dos alunos.

Nesse contexto, as metodologias ativas apresentam-se como importantes recursos para concretizar os princípios defendidos por Libâneo (2001). Quando fundamentadas em uma reflexão crítica e em objetivos pedagógicos bem definidos, essas metodologias contribuem para a construção de um ensino mais

democrático, participativo e significativo. Ao estimular a investigação, a resolução de problemas, a colaboração e a autonomia dos estudantes, favorecem o protagonismo discente e fortalecem a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, as metodologias ativas possibilitam a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos e contextualizados, nos quais os alunos deixam de ser meros receptores de informações para assumirem uma postura ativa diante do processo educativo. Dessa forma, a aprendizagem torna-se mais significativa, pois os estudantes participam ativamente da construção do saber, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais essenciais para sua formação integral. Essa perspectiva reforça a concepção de educação defendida por Libâneo (2001), na qual ensinar e aprender são processos interdependentes que devem contribuir para a emancipação dos sujeitos e para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e participativa.

O uso das metodologias ativas, quando fundamentado em reflexão crítica, contribui para o desenvolvimento de um ensino mais participativo, democrático e emancipador, pois estimula a participação dos estudantes e favorece a construção coletiva do conhecimento.

Portanto, adotar metodologias ativas na Pré-escola não significa apenas modificar o formato das atividades ou tornar as aulas mais dinâmicas. Trata-se de redefinir o sentido da aprendizagem e o papel do educador, assumindo uma postura investigativa, crítica e criadora diante do processo educativo.

Quando o professor alia fundamentação teórica, reflexão pedagógica e compromisso ético, as metodologias ativas deixam de ser vistas como modismo pedagógico e passam a constituir instrumentos de humanização e emancipação, capazes de transformar o cotidiano escolar em um espaço de diálogo, descoberta e construção coletiva do conhecimento.

Assim, mais do que uma estratégia didática, as metodologias ativas representam uma concepção de educação comprometida com a formação de sujeitos críticos, criativos e participativos, contribuindo para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, significativa e transformadora.

Após chegar ao término deste estudo percebe-se que as metodologias ativas representam importantes possibilidades para a construção de práticas pedagógicas mais significativas, participativas e contextualizadas na Educação Infantil, especialmente no contexto da Pré-escola. Ao longo do estudo, foi possível perceber que a utilização dessas metodologias contribui para transformar o processo de ensino e aprendizagem, deslocando a criança de uma posição passiva para uma participação ativa na construção do conhecimento, valorizando suas experiências, curiosidades, interesses e formas próprias de aprender.

A análise dos referenciais teóricos e dos documentos que orientam a Pré-escola no Brasil evidenciou que as metodologias ativas dialogam diretamente com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sobretudo ao reconhecerem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Nesse sentido, compreende-se que a aprendizagem na infância não deve estar centrada na antecipação de conteúdos formais ou em práticas mecanizadas, mas na promoção de experiências educativas que favoreçam a investigação, a participação, a exploração, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento.

Durante a realização da pesquisa, verificou-se que metodologias como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a gamificação, a aprendizagem colaborativa e a sala de aula invertida apresentam potencial significativo para favorecer aprendizagens mais significativas na Pré-escola, desde que sejam adaptadas às especificidades do desenvolvimento infantil. Na infância, essas metodologias precisam respeitar o brincar, a ludicidade, os tempos das crianças, suas múltiplas linguagens e suas formas de interação com o mundo.

Nesse contexto, destacou-se a importância do papel do professor como mediador das experiências educativas. O educador deixa de ocupar exclusivamente a função de transmissor de conteúdos e passa a organizar ambientes de aprendizagem ricos em experiências, desafios, interações e possibilidades investigativas. Essa mediação exige planejamento, sensibilidade, escuta qualificada e intencionalidade pedagógica, reconhecendo a criança como

sujeito ativo, capaz de levantar hipóteses, questionar, experimentar, criar e construir conhecimentos coletivamente.

As contribuições teóricas de Paulo Freire e Lev Vygotsky mostraram-se fundamentais para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem na Pré-escola. Freire contribui ao defender uma educação fundamentada no diálogo, na escuta, na participação e na humanização das relações pedagógicas. Já Vygotsky evidencia a importância das interações sociais, da linguagem e da mediação no desenvolvimento infantil, reforçando que a aprendizagem ocorre nas relações estabelecidas entre as crianças, os adultos e o meio cultural. Ambas as perspectivas convergem na defesa de uma prática educativa que reconhece a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo, a pesquisa também evidenciou que a implementação das metodologias ativas na Pré-escola ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a formação inicial e continuada insuficiente dos professores, a permanência de práticas pedagógicas tradicionais, a falta de recursos materiais e estruturais, o excesso de atividades burocráticas e, em alguns contextos, a compreensão equivocada da Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Tais fatores dificultam a consolidação de práticas pedagógicas mais participativas, investigativas e centradas na criança.

Outro aspecto importante identificado refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à Pré-escola, especialmente no que diz respeito à valorização docente, à garantia de condições adequadas de trabalho e à oferta de formações continuadas que auxiliem os professores na compreensão e aplicação das metodologias ativas de forma coerente com as especificidades da infância.

Dessa forma, conclui-se que as metodologias ativas possuem grande potencial para contribuir com a transformação da prática pedagógica na Pré-escola, promovendo aprendizagens mais significativas, contextualizadas e humanizadas. Quando desenvolvidas de maneira intencional e alinhadas aos princípios da Educação Infantil, essas metodologias favorecem o desenvolvimento integral das crianças, fortalecendo sua autonomia, criatividade, participação, capacidade investigativa e interação social.

Por fim, conclui-se que esta pesquisa possa contribuir para ampliar as reflexões sobre a importância das metodologias ativas na Pré-escola, incentivando a construção de práticas pedagógicas que respeitem a infância, valorizem o protagonismo infantil e promovam experiências educativas mais significativas e transformadoras. Além disso, espera-se que o estudo possa estimular novas pesquisas e discussões acerca das possibilidades e desafios da utilização dessas metodologias no contexto da Pré-escola, fortalecendo uma educação comprometida com o desenvolvimento integral, a participação e os direitos das crianças.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ALVES, Lynn. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: Presidência da República, 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)**. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília: Presidência da República, 2009.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Brasília: CNE/MEC, 2009.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014)**. Brasília: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage, 2018.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Maria Clara. **Metodologias ativas na Educação Infantil: desafios contemporâneos**. *Revista Educação em Foco*, v. 12, n. 2, 2025.

SILVA, Ana Paula; ALMEIDA, Renata. **Práticas ativas na Pré-escola e desenvolvimento socioemocional**. *Revista Brasileira de Educação Infantil*, v. 9, n. 1, 2024.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction (A Gamificação da Aprendizagem e da Instrução)**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2016.