

BNCC E A APRENDIZAGEM SOLIDÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

BNCC AND SERVICE-LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: A POSSIBLE DIALOGUE

LA BNCC Y EL APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UN DIÁLOGO POSIBLE

Tania do Amaral Gomes¹, Maria de Fátima Paiva Coelho²

Resumo: A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na Educação Infantil brasileira reconhece a criança como sujeito de direitos e protagonista da aprendizagem. Entretanto, persiste uma distância entre as diretrizes normativas e as práticas pedagógicas cotidianas. Este ensaio teórico-analítico investiga o diálogo entre a BNCC e a Aprendizagem e Serviço Solidário (AySS), ou Aprendizagem Solidária (AS), como estratégia para operacionalizar o currículo de forma transformadora. Fundamentado em marcos legais e pesquisas anteriores, analisa como a AS pode articular os direitos de aprendizagem e os campos de experiências a vivências de cidadania ativa. A análise sugere que essa metodologia atribui propósito social e ético às interações e brincadeiras, favorecendo o desenvolvimento integral e a conexão com problemas reais da comunidade. Conclui-se que sua efetivação requer formação docente contínua, mediação intencional e escuta sensível, fortalecendo a participação infantil na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Palavras-chave: BNCC. Aprendizagem e Serviço Solidário. Educação Infantil. Protagonismo Infantil. Formação Docente.

Abstract

Abstract: The implementation of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) in Early Childhood Education recognizes children as rights-bearing subjects and protagonists of their own learning. However, a gap remains between normative guidelines and everyday pedagogical practices. This theoretical-analytical essay investigates the dialogue between the BNCC and Service-Learning (AySS), also known in Brazil as Solidarity Learning (SL), as a strategy for implementing the curriculum in a transformative way. Based on legal frameworks and previous research, it analyzes how SL can connect learning rights and fields of experience with experiences of active citizenship. The analysis suggests that this methodology gives social and ethical purpose to interactions and play, fostering children's holistic development and connection with real community issues. It concludes that effective implementation requires continuous teacher education, intentional mediation, and sensitive listening, strengthening children's participation in building a fairer and more supportive society.

Keywords: BNCC. Solidarity Service-Learning. Early Childhood Education. Child Protagonism. Teacher Training.

Resumen: La implementación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) de Brasil en la Educación Infantil reconoce a los niños como sujetos de derechos y protagonistas de su aprendizaje. Sin embargo, persiste una brecha entre las directrices normativas y las prácticas pedagógicas cotidianas. Este ensayo teórico-analítico analiza el diálogo entre la BNCC y el Aprendizaje y Servicio Solidario (AySS), también denominado Aprendizaje Solidario (AS) en Brasil, como estrategia para implementar el currículo de forma transformadora. Basado en marcos legales e investigaciones previa, analiza cómo el AS articula los derechos de aprendizaje y los campos de experiencia con prácticas de ciudadanía activa. El análisis sugiere que esta metodología otorga sentido social y ético a las interacciones y al juego, favoreciendo el desarrollo integral y la conexión con problemas reales de la comunidad. Se concluye que su implementación requiere formación docente continua, mediación intencional y escucha sensible.

Palabras clave: BNCC. Aprendizaje y Servicio Solidario. Educación Infantil. Protagonismo infantil. Formación docente.

¹ Doutora em Educação, Mestre em Educação Especial. Universidad de Extremadura, Universidade Fernando Pessoa. taniaamar@gmail.com.

² Doutora em Psicopedagogia e Educação Especial. Docente da Universidade Fernando Pessoa/Porto-Portugal; Professor Associado na UNEX. fcoelho@ufp.edu.pt.

1 Introdução

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil representou um marco histórico na política educacional brasileira, ao consolidar uma mudança de paradigma sobre a identidade da criança e as funções da escola. Ao definir a criança como um sujeito ético, político e de direitos, que "observa, questiona, levanta hipóteses e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade" (MEC, 2017), a Base rompeu com as abordagens puramente assistencialistas ou precocemente escolarizantes. No entanto, quase uma década após a sua implementação, a distância entre o texto normativo e o cotidiano das instituições educativas permanece um desafio central para investigadores e docentes.

Embora a BNCC ofereça a estrutura elencando os Direitos de Aprendizagem e os Campos de Experiências, ela não prescreve uma fórmula metodológica para a sua execução. Observa-se, frequentemente, um descompasso pedagógico: por um lado, o discurso do protagonismo infantil e, por outro, práticas ainda centradas em atividades fragmentadas que pouco dialogam com a realidade social da criança. É neste cenário de tensões que a Aprendizagem Solidária (AS) emerge não apenas como uma metodologia, mas como uma postura epistemológica capaz de operacionalizar o "currículo em movimento" proposto pela Base.

A AS define-se como uma proposta educativa que combina processos de aprendizagem e de serviço à comunidade num único projeto articulado, no qual os participantes aprendem a trabalhar sobre necessidades reais do seu entorno com o objetivo de melhorá-lo (TAPIA, 2019). Diferente do voluntariado tradicional ou de projetos escolares meramente ilustrativos, a aprendizagem solidária exige uma vinculação estreita com os conteúdos curriculares e a participação ativa dos estudantes em todas as etapas do diagnóstico à celebração.

Estudos anteriores já demonstraram que a convergência entre a AS e as diretrizes da BNCC permite que a criança vivencie a sua cidadania de forma plena e integrada (GOMES & COELHO, 2025). Como evidenciado no estudo do projeto "De Boa na Lagoa", a metodologia solidária atua como uma "ponte" que confere sentido prático aos direitos de conviver, participar e expressar-se.

Ao enfrentar problemas reais da sua comunidade, a criança deixa de ser uma espectadora passiva de conteúdos para se tornar uma agente de transformação social. Isso vai ao encontro do que Zúñiga-Sánchez et al. (2022) postulam sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), destacando que metodologias que articulam problemas reais e participação comunitária são fundamentais para enfrentar os desafios socioambientais contemporâneos. Desenvolvendo competências socioemocionais e cognitivas de forma indissociável (GOMES & COELHO, 2025).

O presente ensaio propõe, portanto, uma análise crítica deste "diálogo possível". O objetivo não é apenas descrever as exigências da Base, mas investigar como a pedagogia baseada em projetos solidários responde às lacunas de formação docente e à dificuldade de apropriação do cerne da proposta curricular. Busca-se refletir sobre como a mediação intencional do professor pode transformar os campos de experiências em espaços de democracia

e solidariedade, garantindo que o direito ao protagonismo não seja apenas uma cláusula legal, mas uma prática vivida e sentida desde a creche.

1.1 A concepção de infância: da proteção legal ao protagonismo solidário

A compreensão da criança como sujeito de direitos no Brasil não é um dado imediato, mas o resultado de uma lenta e complexa evolução jurídica e social. Para compreender o alcance da BNCC, é imperativo revisitar o percurso que permitiu a superação do caráter meramente assistencialista das instituições de infância. Como discutido em Gomes & Coelho (2025), a trajetória que culmina na atual Base Nacional Comum Curricular foi pavimentada pela Constituição Federal de 1988, que estabeleceu o dever do Estado com a educação em creches e pré-escolas, e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que finalmente integrou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Este ordenamento jurídico, reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), consolidou a doutrina da proteção integral. Todavia, a BNCC avança um passo além: ela transita da "proteção" para a "potência". Ao definir os eixos estruturantes com interações e brincadeiras, a Base reconhece que a criança não é um vir-a-ser, mas um cidadão que produz cultura e conhecimento no presente.

Contudo, a análise crítica desta política pública revela uma falha persistente. Embora o texto legal reconheça a criança como protagonista, a estrutura escolar e a mentalidade pedagógica muitas vezes ainda a mantêm numa posição de passividade ou de "preparação para o futuro". O "diálogo possível" que a Aprendizagem Solidária (AS) propõe reside na capacidade de materializar essa participação social ativa. Ao articular a concepção de infância da BNCC com a AS, a escola deixa de ser um lugar de simulação e passa a ser o espaço onde a vida cidadã acontece de forma concreta (GOMES & COELHO, 2025).

Portanto, a infância proposta pela Base exige um professor que saiba ler as "cem linguagens" da criança conceito ampliado por Carla Rinaldi e pela abordagem de Reggio Emilia e que, simultaneamente, oferece contextos onde essas linguagens se traduzam em ações de cuidado com o outro e com o meio ambiente (FRIEDMANN, 2020). Essa visão supera a mera conformidade com objetivos de aprendizagem, elevando a criança ao papel de coautora da sua história e transformadora da sua comunidade (TAPIA, 2019; RINALDI, 2021).

1.2 Os Direitos de Aprendizagem sob a Ótica da Solidariedade

A BNCC estabelece seis direitos fundamentais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que devem nortear toda a prática na Educação Infantil. Todavia, a simples existência normativa destes direitos não assegura a sua concretização. Conforme analisado em Gomes & Coelho (2025), a metodologia de Aprendizagem e Serviço Solidário (AySS) apresenta-se como uma ferramenta de transformação capaz de converter estas diretrizes

em experiências vivas, conectando-as diretamente aos quatro pilares da educação da UNESCO.

Enquanto a Base prescreve o direito a participar e expressar-se, a AS oferece o contexto real para que a criança tenha "voz", faça escolhas e decida sobre ações que impactam a sua comunidade. Não se trata apenas de uma simulação pedagógica, mas de um exercício de cidadania ativa onde o conhecimento é construído na resolução de problemas reais. Como apontam Carvalho e Bizzotto (2022), a participação infantil no território, seja através da investigação do bairro ou do diálogo comunitário, contribui para que as crianças se percebam como construtoras de políticas públicas. Nesta perspectiva, os direitos de conviver e conhecer-se deixam de ser conceitos abstratos.

Como demonstrado no estudo do projeto "De Boa na Lagoa", a integração entre os campos de experiência e a solidariedade horizontal permite que a criança se perceba como um agente de mudança, fortalecendo a sua identidade e autonomia. Este modelo exige, consequentemente, uma redefinição do papel docente. O professor deixa de ser um instrutor de conteúdos para se tornar um mediador de experiências significativas. Segundo Gomes & Coelho (2025), a eficácia desta mediação depende da sensibilidade e da intencionalidade pedagógica, permitindo que o educador facilite encontros e promova interações que respeitem a singularidade e a curiosidade investigativa da criança.

Nesse sentido, como corrobora Bemfica (2022), a garantia dos direitos de aprendizagem está intrinsecamente ligada à capacidade do professor de construir propostas que valorizem a voz e a iniciativa da criança. Segundo Gomes & Coelho (2025), a eficácia desta mediação depende da sensibilidade. Assim, a AS não substitui a BNCC, mas sim a potencializa, garantindo que os direitos de aprendizagem sejam vivenciados como direitos de cidadania plena desde a creche.

2 A aprendizagem e serviço solidário como metodologia de operacionalização da BNCC

A superação da distância entre a teoria normativa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a prática pedagógica exige metodologias que não se limitem a reproduzir o conhecimento de forma estanque. É neste ponto de convergência que a Aprendizagem Solidária (AS) se destaca. Amplamente desenvolvida na América Latina por redes como o Centro Latino-americano de Aprendizagem e Serviço Solidário (CLAYSS), a AS define-se por três pilares estruturantes: o protagonismo ativo dos estudantes, o serviço solidário focado em necessidades reais da comunidade e a intencionalidade da aprendizagem curricular (TAPIA, 2019).

A transposição destes três pilares para o contexto da Educação Infantil oferece respostas concretas às exigências da BNCC, operacionalizando as suas diretrizes de forma integrada. A seguir, analisa-se como cada um destes fundamentos dialoga com o currículo normativo:

a) Protagonismo Infantil como Exercício Democrático

O primeiro pilar da AS exige que os estudantes participem ativamente em todas as fases do projeto: concepção, planejamento, execução e avaliação. Na Educação Infantil, isto traduz-se na escuta atenta das crianças. Quando a BNCC estabelece que a criança tem o direito de participar e expressar-se, a AS materializa esses direitos ao transformar as ideias dos pequenos em ações concretas. O protagonismo, nesta perspectiva, deixa de ser uma concessão simbólica do adulto para se tornar um verdadeiro exercício democrático. As crianças não apenas "brincam" de decidir; elas tomam decisões reais sobre como intervir no seu espaço, desenvolvendo competências gerais da BNCC como a autonomia, o pensamento crítico e a cooperação.

b) O Serviço Solidário e a Ruptura com o Assistencialismo

O segundo pilar diz respeito à intervenção na comunidade. É fundamental distinguir a AS de práticas voluntárias esporádicas ou assistencialistas, que historicamente permeiam as creches e pré-escolas. O serviço solidário pressupõe uma relação horizontal, de reciprocidade com a comunidade, onde a criança reconhece o "outro" não como um receptor passivo de caridade, mas como um parceiro de cidadania. Este pilar responde diretamente à necessidade da BNCC de promover a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos. Ao atuar sobre problemas reais, seja a revitalização de um canteiro da escola ou a consciencialização ambiental do bairro, a criança constrói a sua identidade social e percebe-se como um sujeito capaz de gerar impacto positivo no mundo que a rodeia.

c) Aprendizagem Intencional e Vinculada ao Currículo

O terceiro pilar é, talvez, o mais crucial para o "diálogo possível" com a BNCC. Na AS, a ação solidária não ocorre desvinculada dos objetivos de aprendizagem; pelo contrário, é o currículo que instrumentaliza a ação. As exigências dos Campos de Experiências da BNCC encontram no projeto solidário um laboratório vivo. Segundo Gomes & Coelho (2025), é através da investigação necessária para resolver o problema comunitário que as crianças mobilizam conhecimentos matemáticos, linguísticos, artísticos e científicos. A intencionalidade pedagógica do docente garante que a experiência solidária seja também, e fundamentalmente, uma experiência de aquisição e construção de saberes estruturados.

Desta forma, a AS atua como uma grelha metodológica que permite ao educador planejar projetos onde o "aprender a conhecer", o "aprender a fazer", o "aprender a conviver" e o "aprender a ser", pilares da educação propostos pela UNESCO (2021) e subjacentes à BNCC, se fundem numa práxis educativa transformadora e integral.

3 Campos de experiências: a transversalidade da aprendizagem solidária

A organização curricular da Educação Infantil estrutura-se em cinco campos de experiências: 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. Esta disposição representa uma ruptura epistemológica com a lógica disciplinar tradicional, que historicamente fragmentava o conhecimento em "aulinhas" isoladas.

Conforme sublinham Andrade e Machado (2021), trata-se de uma organização que prioriza noções, habilidades, atitudes e afetos, preservando a integridade da experiência infantil. No entanto, o desafio para o docente reside em planejar experiências que não fragmentem a realidade da criança. É nesta interseção que o "diálogo possível" se concretiza: a AS atua como o fio condutor que une estes campos através de um propósito social.

Como evidenciado em Gomes & Coelho (2025), a metodologia de projetos solidários permite que os campos de experiências não sejam trabalhados de forma isolada, mas sim de maneira integrada e orgânica. No campo "O eu, o outro e o nós", por exemplo, a aprendizagem solidária potencia a construção da identidade e o respeito pela alteridade, uma vez que a criança é instigada a sair de si mesma para atender a uma necessidade da sua comunidade (GOMES & COELHO, 2025).

Além disso, a investigação de problemas reais, típica dos projetos de AS, mobiliza naturalmente o campo "Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações". Ao observar a degradação de um espaço público ou a necessidade de uma ação ambiental, como reportado no estudo do projeto "De Boa na Lagoa", a criança utiliza ferramentas, habilidades e competências para compreender e transformar o seu entorno.

Desta forma, os campos de experiências deixam de ser "caixas" de competências e passam a ser dimensões de uma ação cidadã. O papel do educador, portanto, é o de um observador atento que, ao mediar um projeto solidário, identifica as aprendizagens emergentes em cada campo, garantindo que a intencionalidade pedagógica esteja alinhada com o interesse e o protagonismo dos pequenos (GOMES & COELHO, 2025). Esta abordagem não só cumpre as exigências da BNCC, como também confere um sentido ético e social ao conhecimento construído no cotidiano escolar.

4 Os direitos de aprendizagem e a vivência da cidadania: evidências práticas

A BNCC estabelece seis direitos fundamentais: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, que devem nortear toda a prática pedagógica na Educação Infantil. Todavia, a simples existência normativa destes direitos não assegura a sua concretização. Se não houver uma intencionalidade metodológica que os suporte, correm o risco de se tornarem abstrações no planejamento docente. É nesta encruzilhada que a Aprendizagem Solidária atua como uma ferramenta de transformação, convertendo diretrizes em experiências vivas e situadas.

Para ilustrar esta dinâmica, recorre-se às evidências do projeto "De Boa na Lagoa", analisado por Gomes & Coelho (2025), no qual crianças da Educação Infantil identificaram a

degradação ambiental de uma lagoa próxima à escola e planejaram ações reais de intervenção e consciencialização da comunidade. A análise deste caso permite observar a materialização dos direitos de aprendizagem em três dimensões articuladas:

a) O Direito a Participar e Expressar-se: A Cidadania Ativa

Enquanto a Base prescreve o direito à participação e à expressão, a AS oferece o contexto real para que a criança tenha "voz". No projeto "De Boa na Lagoa", as crianças não participaram numa atividade de limpeza simulada; elas investigaram um problema real, debateram as suas causas e decidiram, em roda de conversa, quais seriam as ações necessárias para proteger o espaço (GOMES & COELHO, 2025). O direito de se expressar foi garantido quando os pequenos elaboraram cartazes e comunicaram as suas descobertas aos adultos do bairro. Não se tratou de uma expressão artística descontextualizada, mas de uma comunicação com intencionalidade sociopolítica, provando que a criança é capaz de reivindicar e propor soluções para os dilemas da sua comunidade.

b) O Direito a Explorar e Brincar: A Investigação com Propósito

Na lógica tradicional, o brincar e o explorar são frequentemente confinados aos muros da escola ou a materiais estruturados. A AS, pelo contrário, expande este direito para o território. Durante a observação da lagoa, o ato de explorar ganhou contornos de investigação científica: as crianças observaram a fauna, a flora e o impacto do lixo no ecossistema local (GOMES & COELHO, 2025). O brincar não foi suprimido pela seriedade do tema, mas ressignificado. A ludicidade esteve presente na descoberta do mundo natural e na criação de hipóteses, demonstrando que a aprendizagem por projetos solidários não adultiza a infância, mas utiliza a curiosidade inerente à criança como motor para a descoberta e a ação.

c) O Direito a Conviver e Conhecer-se: A Alteridade e a Identidade

A AS exige que o serviço seja prestado com o "outro" e não apenas para o "outro". O direito de conviver foi exercitado pelas crianças do projeto ao interagirem com moradores locais, familiares e colegas num esforço conjunto de preservação. Simultaneamente, o direito de conhecer-se foi fortalecido. Ao verem o impacto positivo das suas ações: a lagoa mais limpa, os cartazes afixados, os adultos a ouvirem as suas reivindicações, as crianças construíram uma autoimagem de potência e capacidade (GOMES & COELHO, 2025). Deixaram de se ver apenas como alunos que recebem cuidados para se reconhecerem como cidadãos que também cuidam.

Este modelo exige uma redefinição do papel docente. O professor deixa de ser um mero transmissor de atividades para se tornar um mediador de experiências significativas. A eficácia desta mediação depende da sensibilidade para facilitar encontros e promover interações que respeitem a singularidade da criança, garantindo que os direitos de aprendizagem da BNCC sejam vivenciados como direitos de cidadania plena desde os primeiros anos de vida.

5 Campos de experiências: transversalidade e intencionalidade pedagógica

A organização curricular da Educação Infantil estabelecida pela BNCC estrutura-se em cinco campos de experiências: 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. Esta disposição representa uma ruptura epistemológica com a lógica disciplinar tradicional, que historicamente fragmentava o conhecimento em "aulinhas" isoladas. No entanto, o desafio central para o docente reside em materializar este currículo: como planejar experiências que garantam os objetivos de aprendizagem sem desmembrar a percepção holística que a criança tem do mundo?

É nesta encruzilhada metodológica que o "diálogo possível" também se concretiza. A AS atua como o fio condutor que une os campos de experiências através de um propósito social transversal. Conforme evidenciado em Gomes & Coelho (2025), a metodologia de projetos solidários permite que estes campos não sejam trabalhados como "caixas de competências", mas sim de maneira orgânica, impulsionados pela necessidade de resolver um problema real.

No projeto "De Boa na Lagoa", por exemplo, essa transversalidade ocorreu de forma fluida. Ao investigar a poluição do espaço natural, as crianças mobilizaram naturalmente o campo Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ao contar os resíduos encontrados e classificar os tipos de lixo) e o campo Escuta, fala, pensamento e imaginação (ao relatar as suas descobertas, formular hipóteses e criar campanhas de conscientização). Simultaneamente, o campo O eu, o outro e o nós foi o alicerce emocional e ético da intervenção, uma vez que a aprendizagem solidária exige que a criança saia de si mesma para atender a uma necessidade coletiva (GOMES & COELHO, 2025).

Contudo, para que esta transversalidade não caia no espontaneísmo, é necessária uma forte intencionalidade pedagógica. A AS na Educação Infantil exige que o professor assuma uma postura investigativa. Apoiando-se na abordagem de Reggio Emilia, Rinaldi (2021) alerta que o papel do adulto é o de praticar a "pedagogia da escuta". O educador não antecipa as respostas, mas desenha contextos onde as perguntas das crianças possam florescer e transformar-se em projetos de ação.

Neste sentido, a organização dos espaços e dos tempos converte-se numa ferramenta didática fundamental. Como corroboram Horn e Barbosa (2022), o ambiente escolar deve ser pensado para provocar encontros, interações e descobertas. No contexto da AS, o "ambiente" expande-se para além dos muros da escola, englobando a comunidade local. O professor atua como um arquiteto de experiências: documenta o processo através de registros (fotografias, falas, desenhos), analisa quais os objetivos de aprendizagem da BNCC estão a ser atingidos e redireciona o projeto para garantir que o serviço solidário resulte, efetivamente, em desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Desta forma, os campos de experiências ganham uma dimensão de cidadania. O currículo deixa de ser um fim em si mesmo para se tornar um instrumento de leitura e transformação do mundo, cumprindo a promessa da BNCC de formar sujeitos críticos, criativos e solidários.

6 Desafios: a formação docente e a nova postura epistemológica

A integração entre a BNCC Aprendizagem e a AS apresenta um potencial transformador inegável para a Educação Infantil. Contudo, a materialização desta proposta esbarra num desafio central e incontornável: a formação e a identidade profissional do docente. As políticas públicas e os documentos curriculares não possuem a capacidade de, por si sós, alterar a realidade da sala de aula. A transição de um modelo de ensino transmissivo e tutelar para uma pedagogia de projetos solidários exige uma profunda mudança de postura epistemológica por parte dos educadores.

Historicamente, a formação de professores para a infância esteve dividida entre a vertente do cuidado maternal e a vertente da preparação antecipada para o Ensino Fundamental. A BNCC, ao exigir que as interações e as brincadeiras sejam os eixos estruturantes, e a AySS, ao propor a intervenção comunitária, desestabilizam ambas as vertentes. O professor é agora convocado a assumir o papel de investigador, mediador e arquiteto de contextos de aprendizagem.

Esta nova identidade docente pressupõe, em primeiro lugar, a desconstrução da figura do educador como detentor e transmissor exclusivo do saber. Num projeto de AS, o professor não tem todas as respostas à partida. Quando as crianças do projeto "De Boa na Lagoa" questionaram a origem do lixo no espaço natural, o papel do adulto não foi o de fornecer uma resposta enciclopédica, mas o de mediar a investigação (GOMES & COELHO, 2025). Esta mediação requer uma escuta ativa e uma observação minuciosa, competências que raramente são aprofundadas nos currículos de formação inicial.

Em segundo lugar, a articulação entre a AS e a BNCC exige uma forte capacidade de planeamento flexível e documentação pedagógica. Como o currículo passa a ser construído "em movimento", a partir das necessidades da comunidade e dos interesses das crianças, o planeamento deixa de ser um formulário burocrático preenchido no início do ano letivo. O educador necessita de formação contínua para aprender a mapear as competências emergentes, garantindo que a ação solidária não se esgote no ativismo, mas cumpra os objetivos dos campos de experiências.

Neste sentido, a implementação eficaz da AS na Educação Infantil requer que as instituições educativas promovam espaços de reflexão e trabalho colaborativo. A solidariedade não deve ser apenas um valor ensinado às crianças, mas uma práxis vivenciada pela própria equipa pedagógica. O professor necessita de tempo, suporte institucional e redes de partilha para desenvolver a sensibilidade necessária para ler as "cem linguagens" da infância e traduzi-las em projetos de impacto social.

Em suma, a eficácia do "diálogo possível" entre a norma e a prática reside na valorização do profissional de educação. Exigir protagonismo das crianças implica, obrigatoriamente, garantir autonomia, formação de qualidade e condições de trabalho adequadas para que o professor possa, efetivamente, mediar a construção de uma cidadania ativa desde a creche.

7 Considerações finais

A reflexão desenvolvida ao longo deste ensaio evidencia que o "diálogo possível" entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Aprendizagem Solidária (AS) transcende o mero alinhamento teórico; trata-se de uma urgência pedagógica e social. Como discutido, o texto normativo da Base representa um avanço histórico inegável ao consolidar a imagem da criança como sujeito de direitos e produtora de cultura. Contudo, a legislação, por si só, não possui as ferramentas metodológicas para garantir que esse protagonismo se efetive no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

É precisamente nesta lacuna estrutural que a AS se consolida como uma ponte epistemológica e metodológica indispensável. As evidências empíricas, ilustradas pelo projeto "De Boa na Lagoa" (GOMES & COELHO, 2025), demonstram que, ao aliar os seis direitos de aprendizagem e os cinco campos de experiências a projetos de intervenção real, a escola deixa de encenar a cidadania para passar a vivenciá-la. A solidariedade, trabalhada de forma horizontal e rigorosamente integrada ao currículo, permite que a criança exerça o seu direito à participação não apenas em simulações lúdicas, mas na transformação do seu próprio território.

Demonstrou-se também que esta operacionalização exige a superação da fragmentação disciplinar. Através da pedagogia de projetos solidários, os campos de experiências funcionam de forma transversal, mobilizados pela intencionalidade de investigar e resolver problemas comunitários. No entanto, a materialização desta proposta esbarra no desafio incontornável da formação docente. A transição para um modelo educativo onde o professor atua como arquiteto de contextos, pautado pela pedagogia da escuta e pela documentação pedagógica, exige políticas robustas de formação contínua e condições de trabalho que valorizem o planejamento colaborativo.

Em resumo, integrar a Aprendizagem Solidária à Educação Infantil é conferir um sentido ético, prático e transformador ao que a BNCC prescreve. Não se trata de uma sobrecarga ao currículo, mas da sua mais plena realização. É o caminho pedagógico para reconhecer a criança não como uma promessa para o futuro, mas como um cidadão ativo do presente, capaz de construir, desde os seus primeiros anos de vida, uma sociedade mais democrática, justa e solidária.

Referências

ANDRADE, Livia Mariane de; MACHADO, Michele Varotto. Campos de experiência através de projetos na Educação Infantil. **Revista Ipê Roxo**, Jardim, v. 3, n. 1, p. 125-147, out. 2021.

BEMFICA, Letícia Falarz Pot. Os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento preconizados na Base Nacional Comum Curricular e o protagonismo da criança. *In*: OLIVEIRA, Eduardo Gasperini; CRUZ, Solange Maria de Oliveira (org.). **(Re)pensando a(s)**

infâncias: práticas reflexivas inovadoras na educação infantil. Itapiranga: Schreiber, 2022. p. 324-338.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

CARVALHO, Levindo Diniz; BIZZOTTO, Luciana Maciel (org.). **A criança e a cidade:** participação infantil na construção de políticas públicas. Belo Horizonte: UFMG/FaE/NEPEI/TEIA, 2022.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças.** São Paulo: Panda Educação, 2020. GOMES, Tânia do Amaral; COELHO, Maria Fátima Paiva. Aprendizaje y servicio solidario y derechos de aprendizaje en Educación Infantil: aportes del Proyecto "De Boa na Lagoa". **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 39, n. 3, p. 239-252, 2025.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen. **Abrindo as portas da escola infantil:** viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. Tradução de V. Cury. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

TAPIA, Maria Nieves. **Guía para el desarrollo de proyectos de aprendizaje solidario.** Buenos Aires: CLAYSS, 2019.

UNESCO. **Reimagining our futures together:** a new social contract for education. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>. Acesso em: 28 mar. 2026.

ZÚÑIGA SÁNCHEZ, Oscar; MARÚM ESPINOSA, Elia; RODRÍGUEZ ARMENTA, Carmen Enedina. La educación para el desarrollo sostenible en la educación superior: el efecto de las áreas del conocimiento en las concepciones del profesorado universitario. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 30, n. 157, p. 1-26, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7271>.

Recebido em: 10 de fevereiro de 2025
Publicado em: dezembro de 2025