DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO COLABORATIVA DO COMPONENTE CURRICULAR ESTAÇÃO DOS SABERES VI: EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM ATIVA E PROTAGONISMO DISCENTE

PLANNING AND COLLABORATIVE ORGANIZATION OF THE CURRICULAR COMPONENT ESTAÇÃO DOS SABERES VI: ACTIVE LEARNING EXPERIENCE AND STUDENT PROTAGONISM

PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN COLABORATIVA DEL COMPONENTE CURRICULAR ESTAÇÃO DOS SABERES VI: EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE ACTIVO Y PROTAGONISMO ESTUDIANTIL

Abraão Carneiro do Carmo Rodrigues
rodrigues.a.c90@gmail.com
Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Tiago Santos Sampaio
tssampaio@uneb.br
Doutor em Difusão do Conhecimento pelo Programa de Pós-graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

RESUMO

Com a recente reforma do Ensino Médio, novos componentes curriculares foram implementados com o objetivo de atender à Base Nacional Comum Curricular. Neste contexto, os componentes *Estações dos Saberes* foram propostos como espaços de desenvolvimento do protagonismo estudantil, caracterizado pela dinamicidade metodológica e pelo aprender a fazer. O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir, por meio de um relato de experiência, a organização do componente Estação dos Saberes VI em uma escola estadual da cidade de Salvador, Bahia, destacando os movimentos de colaboração e participação dos estudantes na construção de uma proposta de ensino-aprendizagem. O planejamento e organização do componente de modo colaborativo se traduziram em atividades propostas pelos educandos, como rodas de conversa, campanhas de sensibilização e jogos, que evidenciaram a

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

proficuidade do protagonismo discente e os desafios de conduzir um plano de trabalho participativo. A partir da discussão com autores de base construtivista e crítica, reiteramos a relevância da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem e a importância da participação ativa do discente no planejamento e execução de atividades como premissa central de uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Palavras-chave: Estação dos Saberes VI. Planejamento. Colaboração. Aprendizagem. Protagonismo discente. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

With the recent reform of Secondary Education, new curricular components were implemented with the aim of meeting the National Common Curricular Base. In this context, the Estações dos Saberes components were proposed as spaces for the development of student protagonism, characterized by methodological dynamism and learning by doing. The objective of this work is to present and discuss, through an experience report, the organization of the Estação dos Saberes VI component in a state school in the city of Salvador, Bahia, highlighting the collaboration movements and participation of students in the construction of a proposal of teaching-learning. The planning and organization of the component in a collaborative way resulted in activities proposed by students, such as conversation circles, awareness campaigns and games, that highlighted the proficiency of student protagonism and the challenges of conducting a participatory work plan. From the discussion with authors with a constructivist and critical basis, we reiterate the relevance of teacher mediation in the teaching-learning process and the importance of active student participation in the planning and execution of activities as a central premise of more dynamic and meaningful learning.

Keywords: Knowledge Station VI. Planning. Collaboration. Learning. Student protagonism. New High School.

RESUMEN

Con la reciente reforma de la Educación Secundaria se implementaron nuevos componentes curriculares con el objetivo de cumplir con la Base Curricular Común Nacional. En ese contexto, los componentes de las Estações dos Saberes fueron propuestos como espacios para el desarrollo del protagonismo estudiantil, caracterizado por el dinamismo metodológico y el aprendizaje haciendo. El objetivo de este trabajo es presentar y discutir, a través de un relato de experiencia, la organización del componente Estação dos Saberes VI en una escuela pública de la ciudad de Salvador, Bahía, destacando los movimientos de colaboración y

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

participación de los estudiantes en la construcción de una propuesta de enseñanza-aprendizaje. La planificación y organización del componente de manera colaborativa resultó en actividades propuestas por los estudiantes, como círculos de conversación, campañas de sensibilización y juegos, que resaltaron el dominio del protagonismo estudiantil y los desafíos de conducir un plan de trabajo participativo. A partir de la discusión con autores de base constructivista y crítica, reiteramos la relevancia de la mediación docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la importancia de la participación activa de los estudiantes en la planificación y ejecución de actividades como premisa central de un aprendizaje más dinámico y significativo.

Palabras clave: Estación del Conocimiento VI. Planificación. Colaboración. Aprendizaje. Protagonismo estudiantil. Nueva Escuela Secundaria.

INTRODUÇÃO

Com a reforma do Ensino Médio, iniciada em 2017 por meio da Lei de nº 13.415, que estabelece alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2017), e a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta a construção de currículos a partir da instituição de aprendizagens essenciais, formada por competências e habilidades a serem construídas pelos alunos ao longo de sua formação (Brasil, 2018), novos componentes passaram a compor os currículos escolares. Segundo esses dispositivos legais, suas proposições curriculares visam delimitar diferentes espaços de formação, extrapolando os conhecimentos típicos e as disciplinas convencionais já estabelecidas no nível médio.

Nesse contexto de implementação, as Estações dos Saberes se configuraram como componentes curriculares ofertados a turmas de tempo integral do Ensino Médio. Segundo o documento norteador Plano de Implementação do Novo Ensino Médio do Estado da Bahia (Bahia, 2023), a proposta é que funcionem como um espaço de desenvolvimento do protagonismo estudantil, caracterizado pela

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

dinamicidade metodológica e por um trabalho de aprender a fazer, fomentando a realização de ações práticas. Com efeito, uma estação de saberes propõe o uso de metodologias ativas, de modo a (re)posicionar o professor e o estudante como atores da prática educativa, apostando no trabalho colaborativo e na autonomia dos alunos.

Dessa forma, o uso de metodologias ativas emerge como uma recomendação imprescindível do componente curricular em questão, compondo, praticamente, a sua identidade. Tanto é que o organizador curricular inicia a apresentação das estações estabelecendo relação direta com este tipo de proposta metodológica, ao afirmar que essas "[...] fazem parte do rol das metodologias ativas, que se propõe a repensar os lugares dos professores e estudantes [...]" (Bahia, 2023, p. 52).

Essas metodologias são definidas enquanto um conjunto de recursos cuja finalidade consiste no desenvolvimento de uma educação crítica e problematizadora da realidade, que concebe e posiciona o estudante no centro do processo de aprendizagem e, por conseguinte, aposta em seu protagonismo, autonomia e capacidade crítico-reflexiva (Cunha *et al.*, 2022). Logo, o professor que empreende alguma metodologia dessa natureza não mais se coloca como portador e transmissor de informações, mas como um tutor (Moran, 2018) que assume a função de orientação dos estudantes e de mediação do processo de ensino-aprendizagem, auxiliando-os por meio do fornecimento de materiais e referências, bem como através de problematizações que incitam a produção do conhecimento.

Tendo isso em vista, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir, por meio de relato de experiência da atuação docente do primeiro autor deste texto, a organização do componente Estação dos Saberes VI em uma escola estadual da cidade de Salvador, Bahia, destacando os movimentos de colaboração e participação dos estudantes na construção de uma proposta de ensino-aprendizagem. Para tanto, relatamos como foi a execução das propostas escolhidas para a unidade II do ano letivo de 2023, enfatizando tanto os aspectos fecundos quanto os desafios enfrentados. Metodologicamente, fizemos uso da Sistematização de Experiências,

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

recurso pelo qual o sujeito busca organizar suas vivências e descrevê-las, considerando as ações realizadas, as percepções tidas e as emoções experienciadas (Holliday, 2006). Essa sistematização, portanto, consiste em um método de relato de experiência pelo qual um sujeito não apenas narra o ocorrido em um campo empírico, mas reflete a vivência tida, imprimindo as elaborações do pesquisador com sistematicidade e rigor.

Acreditamos que este trabalho se justifica tanto por apresentar uma forma mais colaborativa de construção de um plano de curso para um componente curricular recém-implementado quanto por realizar uma reflexão sobre o valor educacional do que se propõe, considerando, criticamente, o significado dos temas trabalhados, as potencialidades das ações desenvolvidas, a relação dessas com os objetivos definidos e a intencionalidade que perfaz tal articulação, de modo a verificar demandas de adequações e melhorias da prática educativa, como propõe Zabala (1998). Trata-se, pois, de uma discussão salutar sobre a importância da reflexão sobre o planejamento, que atina para a relevância e aplicabilidade das ações pedagógicas.

Destarte, realizamos o seguinte percurso: após esta introdução, relatamos e discutimos como o componente curricular Estação dos Saberes VI foi organizado com a participação dos estudantes em turmas de 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Salvador, Bahia. Em seguida, descrevemos a execução das propostas, construídas de forma colaborativa com os discentes, e, por fim, expomos os aspectos que percebemos como exitosos, mas também como desafios a serem enfrentados para a consecução do que fora planejado.

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO COLABORATIVA EM ESTAÇÃO DOS SABERES VI: UMA APOSTA NO PROTAGONISMO DISCENTE

A Estação dos Saberes VI estabelece o tema Ética e Meio Ambiente como eixo articulador de seu planejamento e, conforme o Plano de Implementação do Novo

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

Ensino Médio do Estado da Bahia, deve oportunizar a participação ativa do estudante, fornecendo-lhes condições para o exercício da autonomia e construção coletiva de saberes (Bahia, 2023). Assim, enquanto professor formado em Ciências Biológicas, o primeiro autor assumiu este componente curricular em turmas da 1ª série do Ensino Médio de Tempo Integral em uma escola estadual do município de Salvador, Bahia.

Em conformidade com o que propõe o organizador curricular mencionado, ao invés de elaborar um plano de curso prévio e apresentá-lo aos estudantes, implementando-o logo em seguida, buscamos construí-lo com a participação dos alunos, de modo a contemplar o que fosse de interesse dos discentes, desde que tivesse relação com o tema central da matéria. Assim, convidamos os discentes a assumirem uma posição de protagonismo como coconstrutores do plano de curso, tendo em vista que, para que o planejamento funcione nesta lógica, precisa ser flexível, de modo a se adaptar às diferentes situações da aula (Zabala, 1998). Esse gesto reitera a defesa de Vasconcelos (2012), de que o professor administre e organize as ações pedagógicas, desenvolvendo-as de forma conjunta com os discentes. Estes precisam ser ouvidos e respeitados ao longo do processo e ter sua participação ativa assegurada. Nesse sentido, a prática pedagógica implica um trabalho colaborativo, no qual, sob a regência do docente, todos os atores envolvidos agem de forma articulada.

Logo, os estudantes podem ser envolvidos em boa parte das etapas do fazer pedagógico, desde a definição dos objetivos até o processo avaliativo, sob a égide da mediação do professor. Trata-se, pois, de dar-lhes voz para fomentar a sua autonomia e promover o engajamento no próprio processo de ensino-aprendizagem. Para Perrenoud (2000), a oferta da possibilidade de realizar escolhas durante a escolarização é salutar, pois dá significação às práticas empreendidas no contexto escolar. Consideramos, portanto, que planejar conjuntamente um componente curricular novo seria uma forma de implicar os educandos em sua implementação, de

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

modo que as ações delimitadas e realizadas em seu seio fossem significativas, isto é, dotadas de um sentido que comprometesse os sujeitos envolvidos em sua construção.

A partir disso, na primeira aula, após a apresentação do primeiro autor deste artigo e da escuta das apresentações de cada estudante, foi explicitada a proposta do componente curricular, destacando a importância de os sujeitos participarem de forma ativa na disciplina. Consonante a isso, sinalizamos que tentaríamos romper com o padrão tradicional de aulas, no qual o professor tenta apresentar e explicar conteúdos enquanto os estudantes escutam, tomam notas e tiram dúvidas, conforme o modelo bancário de educação (Freire, 2020).

Com efeito, foi proposto que essa mudança começasse pelo próprio planejamento do componente, sendo solicitado aos educandos que contribuíssem na escolha das temáticas a serem exploradas na unidade e na seleção e proposição de métodos que trabalhassem conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais vinculados a esses temas. Também, a avaliação[1] seria acordada considerando o estudo dos temas, as ações realizadas por eles nos métodos eleitos, a participação, o engajamento e o trabalho de colaboração e cooperação que fosse desenvolvido ao longo da unidade.

Cabe destacar que o planejamento, envolvendo definição de objetivos, escolha de metodologia e formas de avaliação, é uma ação de responsabilidade do docente que assume a função de organizar as atividades e práticas de ensino articuladas aos objetivos traçados, visando o estudante real. Assim, em relação à sua aula, o professor deve ter ciência de que "[...] deve cuidar dos muitos aspectos que a envolvem: sua preparação, sua organização [...] e sua condução em espaço democrático, envolvente e dialogado [...]" (Vasconcelos, 2012, p. 79).

[1] Intencionamos realizar uma avaliação a partir do que preconizam Hoffman (2014) e Luckesi (2006), isto é, que oferecesse subsídios ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e servisse de mediação à aprendizagem, alinhando o que o aluno precisa aprender com as ações que fomentam a apropriação dos conhecimentos por construir.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

Nesse sentido, buscamos levar esse princípio de forma mais radical, o que significa não apenas ouvir os interesses dos discentes e refletir sobre eles, mas em dialogicidade, decidir coletivamente, sem perder de vista a responsabilidade do professor pelo planejamento das aulas e, por conseguinte, da condução do processo. Dessa forma, o que propusemos não consiste em abdicar do lugar de mediação e de responsabilidade docente, mas usá-lo de modo a construir conjuntamente ações pedagógicas mais significativas.

Alinhado a isso, o ato de organização conjunta esteve articulado a objetivos iniciais previamente definidos, quais foram: a) estudar de modo crítico temas relacionados ao meio ambiente; b) tomar consciência dos aspectos envolvidos em problemas ambientais contemporâneos; c) investigar estratégias individuais, coletivas e comunitárias de enfrentamento de problemas ambientais; d) conhecer a visão discente do meio ambiente e das adversidades ambientais vividas na atualidade; e) elencar os temas ambientais de maior proximidade ao contexto de vida dos educandos; f) fomentar a participação e o protagonismo discente; e g) trabalhar para a compreensão ecológica e sociopolítica dos fenômenos ambientais.

Assim, antes de iniciarmos a construção coletiva de um plano de trabalho, delimitamos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala,1998) que nortearam a organização que buscamos efetivar, tendo-os em vista. Essa organização prévia é fundamental, visto que a educação prevê a definição de objetivos e meios para alcançá-los (Castanho; Castanho, 2012). Tais objetivos estão articulados e refletem intenções educacionais, pois estão “[...] na ponta inicial do processo [...] e dizem respeito à relação entre os agentes deflagradores desse processo e os objetivos formulados” (Castanho; Castanho, 2012, p. 57).

Dessa forma, visando o cumprimento dos objetivos gerais e a articulação com o tema central, Ética e Meio Ambiente, discutimos o que ele abarca, levantando os conhecimentos prévios e as representações que os educandos possuíam a respeito do mote da disciplina. Zabala (1998), ao discutir sequências didáticas, salienta a

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

importância de que o professor dialogue com os estudantes, a fim de que se tenha ciência do seu nível de desenvolvimento, de onde seu trabalho deve partir e quais são os seus interesses, de modo a organizar as ações pedagógicas que favoreçam o avanço discente a partir de suas possibilidades concretas. Destarte, primeiro buscamos informar aspectos da disciplina, apresentar a proposta de escolha dos temas e dos métodos e iniciar um processo de avaliação diagnóstica por meio dessa conversa inicial, podendo, com base nisso, adequar o trabalho pedagógico.

Pedimos, então, para que dissessem o que entendiam por ética e meio ambiente, como e por que eles se aproximam, e que fizessem um levantamento de ideias concernentes a ambos. Pedimos àqueles com acesso à internet ou a um dicionário que buscassem o significado dos termos e compartilhassem com a turma, o que foi feito, de modo a ensejar uma primeira discussão sobre o eixo articulador do componente curricular em questão. Findada essa parte, iniciamos a escolha dos temas. Para isso, sugerimos que, a partir do que foi discutido inicialmente, pensassem em temáticas que achassem importantes e interessantes de estudar. Para auxiliá-los, fizemos a seguinte observação: tentem pensar em situações cotidianas, próximas à realidade de vocês, envolvendo os elementos que foram indicados inicialmente e exemplos de casos referentes ao meio ambiente que já viram na TV ou na Internet.

Tal colocação buscou legitimar a opção por assuntos que estejam articulados às condições de vida dos alunos, uma vez que, segundo Vasconcelos (2012), a ação pedagógica deve ser pensada para sujeitos reais, refletindo a realidade desses. Com isso, somos remetidos às vivências específicas dos educandos, buscando alcançar os seus contextos social e familiar. Freire (2021) destacou a importância de que os professores conhecessem as condições concretas de vida dos alunos, de modo a acessar como pensam, isto é, a sua leitura de mundo, que, para o autor, é o ponto de partida de um ensino voltado à apreensão crítica e à transformação da realidade. Isso significa uma abertura, por parte do professor, à realidade dos educandos e aos espaços nos quais transita, apropriando-se deles para a sua prática educativa,

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

tornando os conhecimentos que se pretende trabalhar mais interessantes e significativos.

Mas por que demarcar isso em uma proposta que tenta, por si, dar voz aos estudantes, convidando-os a escolher o que estudar? Isso já não os convoca a colocar no jogo do processo educacional as suas realidades? Acreditamos que, de certo modo, sim, mas temos que considerar que ainda estamos imersos em uma realidade educacional tradicional, como salienta Nóvoa (2022). Assim, apesar de nossa intervenção buscar ensejar a participação direta, a tradição escolar que afeta tanto docentes como discentes nos faz realçar a importância de que a escolha de temas possa ser feita a partir do que há de mais próximo à realidade dos educandos, no sentido de legitimar escolhas relacionadas à comunidade e que estas viabilizem o estudo da realidade de seu território, dentro da perspectiva de Freire (2020), sem que se preocupem em pensar os grandes temas de uma educação ambiental que tendem a circular nas instituições escolares.

A partir daí, cada turma levantou alguns temas e, após registro no quadro, entraram em um processo de votação para a eleição de três deles para a unidade. Em função da variedade de temas por turma, destacamos aqui aqueles que se repetiram em todas elas: poluição, desmatamento, desastres naturais, garimpo ilegal em terras indígenas, aquecimento global, alagamentos, deslizamento de terra, saneamento básico, genocídio e violência. Os estudantes selecionaram alguns temas comuns, refletindo, em parte, o que entendem como assuntos pertencentes ao estudo do meio ambiente. Todavia, diante deles, procuramos trabalhá-los, ao longo da unidade, articulando-os com os contextos locais, a nível do estado, município e bairro.

No ato da eleição dos temas, cada aluno votou em três que estavam dispostos no quadro. À medida que escolhiam, um traço era marcado na frente dos temas. Ao final, somamos todos os traços (votos) e foram eleitos os três que obtiveram maior quantitativo de votos, a saber: desastres naturais, poluição e cadeia alimentar (1ª A); desmatamento, poluição e alagamentos (1ª B); desmatamento, poluição e

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

biodiversidade (1ª C); poluição, desmatamento e venda ilegal de animais silvestres (1ª D). Terminada essa etapa, demos início à escolha dos métodos.

Para a seleção desses, as metodologias ativas sugeridas pelo próprio organizador curricular do estado (Bahia, 2023) foram colocadas no quadro para votação, com a ressalva de que os estudantes poderiam sugerir outros métodos, caso desejassem. Logo as seguintes propostas foram apresentadas: experimentos didáticos, roteiros abertos de pesquisa, oficinas, jogos e rodas de conversa. Ademais, também sugerimos o ensino por problematizações. Nesse ponto, mais do que em relação aos temas, os educandos pareceram demonstrar maior interesse, indicado pela tentativa de compreensão de como ocorreriam tais atividades, retirando dúvidas sobre as suas aplicações e sobre os seus papéis no processo.

Como métodos, foram selecionados: rodas de conversa, oficinas e jogos em três turmas (1ª A, 1ª C e 1ª D) e rodas de conversa, jogos e resolução de problemas em uma (1ª B). Somada a essas escolhas, utilizamos a sala de aula invertida, de modo a ser coerente com a proposta do componente curricular, qual seja, fomentar o protagonismo discente. Esse método consiste em uma inversão na estrutura do típico trabalho pedagógico, no qual há o fornecimento de informações pelo professor em sala e o dever de casa feito pelo estudante (Bergmann, 2018).

Assim, logo após a escolha desses métodos, dividimos os estudantes em grupos e estabelecemos uma ordem de trabalho. Esse foi um momento de maior dificuldade, pois houve resistência por parte de alguns sujeitos no estabelecimento das equipes, já que houve pessoas que não conseguiram se enturmar em grupos já formados, com dificuldade em acolher novos membros. Não obstante, a divisão ocorreu, havendo grupos maiores e menores. Sinalizamos que, a despeito disso, a escolha pelo trabalho de grupo foi feita, pois um dos conteúdos atitudinais do componente seria desenvolver o trabalho em equipe e por considerar a potência pedagógica desse formato, segundo Piaget (2011). Para esse autor, atividades grupais são fundamentais por favorecer o descentramento do Eu e fomentar a

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

cooperação entre os envolvidos na resolução de problemas, visto que todos (co)ordenam as suas operações mentais no enfrentamento de um desafio, o que, por conseguinte, contribui para o entendimento e a aceitação dos pontos de vista dos outros.

Dessa forma, após a divisão das equipes, estabelecemos, em comum acordo, a seguinte ordem no planejamento da disciplina: realização de uma roda de conversa sobre desastres naturais (1ª A) e desmatamento (1ª B, 1ª C e 1ª D); oficina sobre poluição nas quatro turmas e construção e aplicação de jogos acerca da cadeia alimentar (1ª A), alagamentos (1ª B) e biodiversidade (1ª C e 1ª D). Assim, cada tema foi contemplado por um método.

Após esse conjunto de ações, combinamos as datas para cada atividade e definimos que as aulas seriam momentos de orientação e aplicação dos métodos. Além disso, sugeriu-se que, antes da realização das ações, a fim de adequar os temas às realidades locais, debatêssemos reportagens ao longo das aulas, intercalando com as orientações aos grupos, o que foi acatado.

EXECUÇÃO DAS PROPOSTAS ELEITAS PELOS DISCENTES

A primeira atividade realizada foi a roda de conversa articulada ao método sala de aula invertida, que propõe que os estudantes e os professores alterem as ações tipicamente realizadas em sala de aula, subvertendo a lógica do ensino tradicional, como destaca Bergmann (2018). Com efeito, não realizamos de imediato as rodas de conversa após a explicação do tema pelo professor, mas reunimos as equipes para organizar como essa ação poderia ocorrer, após a pesquisa do tema, por parte dos educandos, tendo como ponto de partida a leitura de materiais introdutórios pesquisados pelos discentes. Propusemos que cada grupo buscasse sobre o tema em livros didáticos e sites sugeridos[2] pelo professor, selecionando as informações que

[2] A ideia foi utilizar a internet como meio de pesquisa dos conteúdos relacionados aos temas, mas filtrar aqueles que não são confiáveis. Em função disso, o professor escreveu no quadro uma lista de sites, a exemplo do Jornal da USP, do G1, do Mundo Educação e alguns sites de universidades brasileiras que

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

mais chamaram a atenção para sua discussão e debate na roda. Diante dessa orientação, alguns estudantes questionaram se tal organização não tornaria o assunto repetitivo, já que cada equipe falaria dos mesmos aspectos.

Em vista disso, como contraproposta, sugerimos que os estudantes realizassem, aos moldes de um estudo dirigido, a pesquisa de informações a partir de questões norteadoras indicadas pelo docente, de modo que contemplassem diferentes aspectos do tema na roda de conversa e a fim de que cada equipe pudesse, no dia da atividade, explorar duas questões a serem sorteadas, dinamizando, inclusive, o processo. Dessa forma, todas as equipes iriam pesquisar o tema por meio de todas as perguntas disparadoras e se prepararam para apresentar e debater, junto com as demais, duas das questões em roda de conversa. As perguntas exploraram fatos, definições, meios de prevenção e estratégias de enfrentamento.

Após essas orientações, os estudantes realizaram, no decorrer da semana, a pesquisa, buscando responder às questões. Na aula seguinte, as rodas de conversa foram realizadas em cada turma. Para tanto, modificamos a configuração tradicional da sala de aula, com cadeiras enfileiradas, cuja disposição, segundo Nóvoa (2022), dificulta o processo de comunicação entre os atores da prática educativa. Em contraponto a isso, organizamos as rodas dispondo as cadeiras em círculos que permitissem a todos se ver e ouvir. Para Moura e Lima (2014), uma roda de conversa consiste em um ambiente propício ao diálogo, pois permite a partilha de informações e o exercício da fala e da escuta de forma mais horizontal.

Assim, dispondo de uma configuração que se propõe e espera o diálogo, os estudantes efetuaram a apresentação e a discussão das informações pesquisadas. Todavia, antes de iniciarem, pedimos que cada equipe retirasse um papel contendo

contêm dados e informações sobre temáticas ambientais. Poderíamos estender essa discussão teoricamente, mas indicamos apenas uma contribuição relevante sobre o tema, qual seja, a recente afirmação de Habermas (2023), que reitera que a qualidade da discussão e deliberação na configuração atual da esfera pública, marcada pelas mídias digitais, perpassa, dentre outras ações, a diferenciação de fontes confiáveis para subsidiar os debates tendo a fiabilidade da informação como premissa.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

um número entre 1 e 4, a fim de sortearmos as questões para os grupos e, por conseguinte, a ordem dos tópicos para reflexão. Desse modo, as equipes 1, 2 e 3 se ocupariam respectivamente das questões 1 e 2, 3 e 4, 5 e 6, enquanto a equipe 4 se encarregaria da questão 7 e de outra de sua escolha.

Com efeito, as rodas, inicialmente, ocorreram sem cumprir a sua função, uma vez que os estudantes começaram a ler as questões que estavam respondidas em seus cadernos, sem que houvesse uma discussão efetiva dos pontos a serem esmiuçados. Nesse momento, o docente necessitou intervir, atuando como catalisador do processo de diálogo. Foi necessário, pois, sem que se fizesse um inquérito, pontuar, problematizar e incentivar a fala, buscando fazer com que essa circulasse pelos sujeitos da roda. Por exemplo, quando um dos estudantes leu a definição de desmatamento como a retirada de cobertura vegetal de uma determinada área, o docente tentou disparar a discussão, no intuito de explorar a definição, dizendo: considerando o desmatamento um problema ambiental, vocês diriam que se trata de toda e qualquer remoção de vegetação? A equipe poderia explicar melhor que tipo de retirada da flora é essa? Por analogia, poderíamos afirmar que a capinagem de um quintal se enquadraria como um desmatamento de impacto ambiental?

Defendemos que essa intervenção contribuiu para a abertura do discurso, de modo que a participação não se resumiu à leitura e as problematizações, voltadas à equipe, ampliaram a discussão, permitindo que outros colegas participassem. A ideia foi viabilizar o funcionamento da roda de conversa como instância de discussão e debate (Castanho, 1991). A discussão é um método de esmiuçamento de um tema, por meio do qual se explora e analisa ao máximo o objeto ou fenômeno em questão. Trata-se de uma cooperação intelectual que objetiva detalhar o assunto estudado. Já o debate põe em jogo opiniões contraditórias, ensejando reflexões críticas sobre diferentes pontos de vista (Castanho, 1991).

Destarte, os estudantes começaram a se expressar mais e fazer comentários após a leitura. A despeito da sistematização inicial, o docente, enquanto mediador do

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

processo, incentivou a participação das demais equipes, questionando se alguém havia encontrado em suas pesquisas algo distinto do que foi dito ou se havia alguma pergunta para o grupo que acabara de falar. De início, as demais equipes silenciavam ou hesitavam em falar, mas paulatinamente liam o que haviam pesquisado e destacavam um aspecto a mais ou contraditório do que foi apresentado pelo colega, completando o que esse trazia. Dessa forma, aos poucos, a roda foi adquirindo os contornos e as funcionalidades às quais se propõe.

Após as rodas de conversa, organizamos as oficinas pedagógicas, cujo objetivo foi a construção de um material pelas equipes. A ideia das oficinas como um ambiente, cujas ações resultam em um produto, remete à própria origem da palavra oficina, que deriva do termo latino *officina, - ae, (f.). (opĭfex),* que se refere a "Oficina, fábrica, laboratório, loja, Escola" (Rezende; Bianchet, 2017, p. 257). Desse modo, realizar oficinas tem relação com uma construção por parte dos sujeitos, o que justifica a sua inserção como uma metodologia ativa. Paviani e Fontana (2022) reiteram tal entendimento ao afirmarem que o uso de oficinas é oportuno por estas se caracterizarem como um método de construção do conhecimento que articula ação e reflexão, por meio do qual os educandos vivenciam situações concretas e significativas.

Por oportunizar a produção e viabilizar que os sujeitos atuem de modo a efetivá-la, o uso de oficinas opera na facilitação do desenvolvimento cognitivo e da construção do conhecimento. Isso porque é pela ação sobre os objetos do conhecimento, e por sua interação com eles, que os sujeitos constroem esquemas cognitivos capazes de melhor abordar a realidade (Piaget, 1989). Para o autor, nessa relação, o sujeito faz uso, a princípio, de esquemas de assimilação que respondem ao objeto, e dele incorporam informações que facilitem a vinculação estabelecida. Caso o objeto esteja inserido em um desafio que impõe um conflito cognitivo ao sujeito, no qual os esquemas existentes não dão conta da nova tarefa, as interações com o objeto conduzirão a um processo de acomodação, ajustando os esquemas à nova situação e

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

oportunizando uma adaptação para superar a atividade desafiadora. É nesse sentido que as oficinas se inscrevem como métodos ativos úteis ao fazer pedagógico.

Isso posto, considerando as potencialidades das oficinas para uma aprendizagem ativa, e que um dos nossos objetivos consistiu em pensar estratégias individuais e coletivas de enfrentamento aos problemas ambientais levantados pelos educandos, propusemos a construção de uma campanha de informação e sensibilização sobre a poluição que desse ênfase a ações interventivas frente a essa situação. Logo, deixamos a critério das equipes a escolha do tipo de campanha, o público-alvo a ser destinada, o meio de divulgação, o material a ser utilizado e os demais elementos relacionados à proposta, explicitando apenas aspectos conceituais e atitudinais que precisariam ser contemplados no produto a ser construído.

Com efeito, as oficinas sequenciaram-se da seguinte forma: a) solicitação de pesquisa nos sites indicados para as rodas de conversa; b) discussão das informações obtidas na pesquisa a partir de Castanho (1991); c) reunião com as equipes para escuta do que foi pensado para a construção da campanha, com exposição do que é uma campanha e discussão de exemplos; d) estudo de reportagens que abordavam a temática em contexto local, aproximando o tema da realidade dos educandos, próximo do que propõe Vasconcelos (2012); e) resolução do desafio de construção da campanha, a partir da aplicação dos conceitos (Zabala, 1998), com mobilização de esquemas cognitivos (Piaget, 2011); f) segunda reunião para orientações, com tempo destinado à construção do material em sala; g) entrega do material; e) avaliação das campanhas como sugerem Zabala (1998), Luckesi (2006) e Hoffman (2014), apresentando aos estudantes os êxitos, as fragilidades e as potencialidades, realizando um *feedback* qualitativo, e não a mera atribuição de nota.

Boa parte das equipes realizou as campanhas por meio digital, especificamente através de cards publicados no *Instagram*, de vídeos enviados por e-mail e de cartaz em cartolina. De algum modo, isso aponta para as potencialidades dessas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem e demonstra suas

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

possibilidades de trabalho, uma vez que permitem o uso e a integração de múltiplos recursos e linguagens, assim como capturam afetivamente os jovens, possuindo um efeito motivador (Moran, 2013). Isso se mostra não apenas pelo fato de a maioria dos estudantes ter escolhido e efetuado a construção das campanhas por recursos digitais, tanto para sua produção como divulgação, mas por ter sido possível a pesquisa orientada via internet, cuja proficuidade não está em sua realização apenas, mas na discussão que foi possível ser realizada em sala, tanto nas rodas de conversa quanto nas reuniões de orientação da campanha[3].

Finalizadas as campanhas, realizamos dois jogos envolvendo o terceiro tema escolhido pelos estudantes. O primeiro foi um *quiz* construído e executado pelos próprios discentes de uma das turmas (1ª A) do componente curricular, enquanto o segundo consistiu em um desafio de verdadeiro (V) ou falso (F) lançado às demais turmas (1ª B, 1ª C, 1ª D). A escolha de jogos para a unidade, como sinalizamos, foi dos educandos, e convergiu com uma proposta metodológica de base construtivista, por conter desafios que não só motivam os sujeitos, mas exigem deles o uso de ações e operações cognitivas para a sua resolução (Macedo; Petty; Passos, 2000).

Conforme tais autores, por meio de jogos, os envolvidos classificam, interpretam e fazem uso de informações, desenvolvendo habilidades e atitudes formativas. Inscritos como desafios que permitem a ação sobre os objetos lúdicos, os jogos funcionam na mesma perspectiva didática da assimilação e acomodação, o que endossa a importância do ato de jogar para o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento (Piaget, 1989). Em conformidade com isso, realizamos os dois jogos a partir de três momentos: a) leitura e discussão de textos basilares que pudessem dar subsídios ao desempenho dos estudantes nas atividades lúdicas empreendidas; b) preparação e execução dos jogos e c) avaliação do processo.

[3] Admitir as potencialidades das tecnologias digitais no âmbito de uma escola pública não significa negar que nem todos possuem acesso a elas. Sabemos, com Pereira (2022), que a falta de acesso à internet e aos aparelhos que permitem o seu acesso é a realidade de muitos jovens brasileiros, o que requer a delimitação de estratégias que possam reduzir essas dificuldades. Todavia, apostamos nos recursos que a escola dispõe e no trabalho coletivo, que viabilizaram a produção das campanhas.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

No primeiro período da ação, as equipes receberam textos contendo as informações que necessitariam ser compreendidas a fim de resolverem os desafios presentes nos jogos. Pediu-se, pois, que o material fosse lido e discutido entre os integrantes dos grupos, apostando na apreensão dos conhecimentos através do uso coordenado das operações lógicas de cada educando, em um exercício de cooperação entre os sujeitos (Piaget, 2011). Durante a discussão, sugerimos que um membro da equipe registrasse em caderno os pontos-chave do tema estudado.

A segunda fase contou com ações distintas em cada jogo. No caso do *quiz*, cada equipe elaborou 5 questões com níveis distintos de complexidade e as entregou para o docente. Sorteamos para cada grupo um número de 1 a 5, considerando a quantidade de equipes formadas. Cabe destacar que, embora o tema tratado fosse o mesmo para todos os educandos, foram entregues aos grupos textos distintos que especificavam algum aspecto da temática. Assim, após a entrega do que foi produzido, efetuamos um segundo sorteio, o dos questionários entregues, de modo que cada equipe iria responder aos problemas construídos por uma outra. Terminado isso, agendamos para a aula seguinte o emprego do jogo.

Em relação ao desafio de V ou F, apresentamos o jogo e as suas regras, sanando as dúvidas que surgiram antes de sua aplicação. Explicamos que a atividade ocorreria em rodadas, nas quais duas equipes competiriam entre si, avaliando se as frases lidas pelo professor eram verdadeiras ou falsas, reconstruindo as últimas após julgarem como tal. Destacamos que, após a leitura da sentença, os grupos jogadores teriam 3 minutos para análise e identificação de sua veracidade. Explicamos que não seria possível consulta do material, o que necessitaria de estudo complementar ao que já havia sido realizado na aula anterior. Sinalizamos que o contato prévio dos sujeitos com o jogo, explorando-o e conhecendo as suas regras a fim de compreender a sua dinâmica, é considerado procedimento fundamental para a sua efetividade pedagógica (Macedo; Petty; Passos, 2000).

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

Por fim, após as equipes terem discutido o material de apoio e terem sido orientadas em relação a ele, realizamos a execução dos jogos. A respeito do *quiz*, iniciamos informando a cada equipe qual seria o questionário a ser respondido, orientando como funcionaria o jogo. Assim como no desafio de V ou F, a cada rodada, duas equipes iriam competir entre si, todavia, o funcionamento diferia em partes desse outro jogo. Em cada partida, as equipes retiravam letras de A à E. Aquela que fosse sorteada com a letra A iria começar o jogo respondendo uma das perguntas feitas por um outro grupo. Nesse instante, a equipe escolhia um número de 1 a 5, correspondente à pergunta a ser feita pelo professor, que, após isso, fornecia o tempo de 3 minutos para discussão e análise pelos sujeitos que, ao final, escolhiam qual seria a próxima equipe a jogar. Após todos os grupos terem participado, o sorteio das letras era novamente realizado, recomeçando todo o processo.

No desafio de V ou F, tendo em vista que as instruções já haviam sido dadas em aula anterior, iniciamos o jogo pelo sorteio das equipes. Similar ao *quiz*, cada equipe retirou um papel contendo uma letra de A à E, de modo que a que retirou a letra A começasse podendo escolher a equipe concorrente. Feito isso, o professor, que organizou 15 frases em um caderno, pedia que um dos grupos, de forma arbitrária, escolhesse um número de 1 a 15. Assim, após tal escolha, o professor lia a sentença e cronometrava o tempo de 3 minutos para que os sujeitos discutissem entre si e sinalizassem em um papel a letra V para verdadeira e F para falsa, sendo que, nas sentenças falsas, deveriam reescrevê-la, corrigindo-a. Cada acerto era pontuado, saindo vitoriosa a equipe que obtivesse o maior número de pontos. Se houvesse empate, tanto em um jogo quanto em outro, os grupos empatados sairiam vitoriosos.

Ao final dos jogos, o professor forneceu *feedback* às equipes, destacando os êxitos alcançados e evidenciando o que poderia ser melhorado. Percebendo que alguns aspectos dos temas trabalhados ainda não haviam sido apreendidos, uma vez que, nas discussões, as falas dos educandos apontavam para maior dificuldade de compreensão, o docente acordou com os estudantes para retomarem os assuntos a

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

partir de outros métodos, na unidade seguinte, a título de revisão. Dessa forma, buscou-se valorizar o estudante, trabalhando o autoconceito e a autoestima em um processo de avaliação próximo do que propôs Zabala (1998), servindo também, como propõe Luckesi (2006), para a tomada de decisões sobre a prática pedagógica.

ÊXITOS E DESAFIOS DO TRABALHO REALIZADO: POR ATOS COLABORATIVOS E EM CONSTANTE DEVIR

Os êxitos e desafios são lidos aqui tendo em vista duas premissas importantes: a) a de que o planejamento precisa ser "suficientemente flexível para poder se adaptar a diferentes situações da aula, como também deve levar em conta as contribuições dos alunos desde o princípio" (Zabala, 1999, p. 94) e b) que, para aprender, o aluno precisa participar na definição dos objetivos, desde que esses representem "desafios que o ajudem a avançar" (Zabala, 1998, p. 97).

Nesse sentido, o nosso maior êxito foi ter conseguido, apesar das dificuldades iniciais de participação ou mesmo de expressão das ideias, incorporar ao planejamento temas levantados pelos educandos, que não foram enunciados prontos, mas elaborados a partir de um processo de mediação que buscou não induzir a escolha, mas problematizar as falas, indo ao encontro da perspectiva de Vasconcelos (2012) acerca da organização do trabalho pedagógico democrático. Mais importante foi ter conseguido, minimamente, executar o que foi proposto pelos discentes, trabalhando os temas através de métodos que, por ensejarem desafios, acionaram os mecanismos cognitivos responsáveis pela construção do conhecimento (Piaget, 1989), especialmente por terem sido efetuados em um trabalho de grupo.

Todavia, mediar tais ações nos impele ao desafio de lidar com grupos heterogêneos, condicionados, muitas vezes, a dividir partes de um trabalho entre seus componentes, sem que uma ação coletiva, de fato, aconteça, ou que concentram

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

atividades em alunos que já se encontram motivados ou já marcados pelo desejo de conhecer. Perrenoud (2000) sinaliza tais embates no trabalho pedagógico e ressalta que o trabalho de grupo deve conduzir os indivíduos a realmente cooperarem entre si, reconhecendo que, muitas das vezes, aqueles que mais precisam aprender são prejudicados no processo. Levando isso em conta, exercitamos a escuta e a negociação, como sugere o próprio autor, que enfatiza a importância de desenvolver a cooperação entre os alunos como competência docente.

A despeito disso, os trabalhos em equipe ocorreram, exigindo do professor novas estratégias para otimizar a colaboração entre os sujeitos e resolver os conflitos interpessoais que surgiram no seio do grupo. Damo-nos conta de que esse pode ser também um desafio atitudinal de aprendizagem, dentro do que propõe Zabala (1998), isto é, que as ações desenvolvidas poderiam ter sido planejadas de modo a, intencionalmente, buscar desenvolver a habilidade de se trabalhar em equipe.

Sobre isso, é importante destacar que buscamos trabalhar conteúdos conceituais (o que saber), procedimentais (o que fazer) e atitudinais (o que ser), não só pelo fato de os objetivos prévios delimitarem o estudo de conceitos e fatos, o exercício de ações práticas de construção e de mudança de atitudes e valores em relação ao meio ambiente, mas por termos ensejado ações que exigiam o exercício de habilidades práticas (ler e interpretar textos, construir campanha, argumentar em debates e discussões e jogar) e de mobilização de atitudes (tomar decisões coletivas, cooperar com os pares, refletir e adotar posturas que levam a ações de enfrentamento aos problemas ambientais discutidos), que foram consideradas no processo de avaliação.

Para Zabala (1998), conteúdo é tudo que deve ser aprendido pelo estudante, não podendo ser reduzido aos conhecimentos conceituais. Com efeito, esse amplo conjunto de aprendizagens precisa não só ser definido em planejamento, mas considerado na avaliação. Não obstante, é preciso admitir que, em função das ressonâncias do ensino magistral, tende-se a priorizar os conteúdos conceituais.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

Nesse ponto, admitimos a necessidade de, nas próximas ações, priorizar mais e reiteradamente as atitudes e habilidades práticas no âmbito da avaliação, mas reconhecemos o esforço de aplicar atividades promotoras de um conflito cognitivo (Piaget, 2011) que promovem a compreensão e a aplicação de conceitos.

Outro êxito a ser mencionado foi a possibilidade de fazer uso de ações pedagógicas diferenciadas ao longo da unidade. Assim, ao invés de expor o tema e passar a lição, em um esquema tradicional de ensino, invertemos tal processo, levando os estudantes a pesquisarem as informações, de modo a tentar fomentar uma outra relação com o processo de ensino-aprendizagem (Bergmann, 2018). Ademais, realizamos um exercício de diferenciação, variando as atividades propostas de forma a contemplar, minimamente, a heterogeneidade de educandos que compõem uma turma. Como afirma Perrenoud (2000, p. 59), a "[...] diferenciação exige métodos complementares e, portanto, uma forma de inventividade didática e organizacional, baseada em um pensamento arquitetônico e sistêmico".

Não obstante a tentativa de realizar um trabalho que considera mais de um método e visa realizar ações de diferenciações, exigindo novos desafios e habilidades dos discentes, o trabalho com a sala de aula invertida nem sempre ocorreu dentro dos princípios indicados por Bergmann (2018), visto que, para esse autor, nessa metodologia, todo trabalho mais complexo, que exige maior orientação docente, deve ser realizado em sala de aula, deixando para casa apenas ações cognitivamente mais simples, a exemplo de ler, refletir e apreciar um vídeo. Em nosso caso, assim o fizemos com as rodas de conversa e os jogos, mas as ações de maior complexidade de construção das campanhas foram feitas extraclasse pelas equipes. Avaliamos que isso decorreu também pelo modo como as aulas estão dispostas em horários e como, apesar de haver instrumentos tecnológicos disponíveis na escola, a dinâmica de uso não favorece um trabalho mais contínuo, esbarrando na impossibilidade de utilizar as salas de informática, que muitas vezes estavam reservadas a outro professor.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

A despeito disso, o uso de tecnologias de comunicação e informação nas campanhas e das mídias digitais para a sua divulgação demonstra o êxito de seu uso pedagógico, corroborando com as ideias de Moran (2018), aspecto muito salutar na medida em que o trabalho docente com os alunos integra essas tecnologias e seus diversos recursos, ao invés de competir com elas para reiterar a centralidade da atenção exclusivamente voltada ao docente, como agente único de suposto saber.

Sem embargo, muito há que se fazer para que a prática educativa ocorra de modo mais colaborativo, com maior participação discente não apenas nas ações propostas pelo professor, mas na organização dos componentes curriculares, propondo aquilo que, para eles e para o seu território, é importante trabalhar, no sentido de melhorar seus contextos e situações de vida. Tentamos partir da escolha de temas, métodos mais adequados ao modo como aprendem e atuar com exercícios de escuta e negociação, porém, muito do que foi feito ainda assumiu postura diretiva, e só um trabalho constante de reflexão e formação continuada nos levará a um (re)planejamento e a uma práxis em que professores e alunos são, efetivamente, parceiros que, em dialogicidade, podem depor as armas do autoritarismo, que levam a um exercício de poder que apaga o desejo de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O planejamento e a organização de um novo componente curricular como o Estação dos Saberes VI implica um esforço que transcende, e muito, uma adaptação às temáticas e abordagens metodológicas estabelecidas nas letras dos documentos que positivam a educação. Isso porque o ato de educar não se faz apenas para o outro, mas com o outro, o que significa lidar com todas as diferenças naquilo que elas trazem de profícuo e de desafiador para o processo formativo.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

O relato apontou que planejar e organizar um componente curricular com os discentes não pode se limitar a uma ação meramente procedimental que vise atender às diretrizes curriculares, mas deve ser a tradução de processos participativos, imbuídos de gestos colaborativos que signifiquem o crescimento mútuo e o deslocamento dos sujeitos de lugares de passividade. Com isso, o planejamento, enquanto instrumento dinâmico, deve contribuir para despertar o interesse e motivar os estudantes a se implicarem nas ações de aprendizagem, entendendo a si próprios como protagonistas e sujeitos desta ação.

Nesse processo, o papel ativo do professor precisa assegurar as condições mínimas de centralidade do educando, incentivando a sua maior participação, de modo a atuar sobre os objetos de aprendizagem e cooperar com seus pares no sentido de resolver desafios de modo autônomo, o que não significa que o professor não atue ou que só prepare o palco onde ocorrerá o desenlace da atuação discente. Pelo contrário, o docente constrói e propõe uma situação de aprendizagem capaz de mobilizar relações entre os esquemas cognitivos dos sujeitos com os novos conteúdos a serem apreendidos, intervindo nela sempre que necessário.

Assim, acreditamos que o fizemos nas atividades propostas pelos discentes e mediadas pelo docente, atuando nas discussões, rodas de conversa, jogos e campanhas, não como o enunciador principal, mas como condutor do processo, problematizador dos discursos e auxiliador diante das hesitações. Também buscamos incentivar, guiando a discussão no sentido que pareceu mais adequado aos objetivos de aprendizagem, evitando a monopolização da fala e permitindo que ela circulasse entre os mais inseguros, dando suporte a esses. Isso ocorreu por meio da tradução de termos, da valorização e reformulação constante dos questionamentos e orientações, por meio de ilustrações, exemplos, analogias e aproximações com as relações feitas pelos próprios alunos. Todas essas intervenções demonstraram que o trabalho docente pode estar para muito além da condução unidirecional de um componente curricular, uma vez que pode ser eminentemente (particip)ativo e refletir uma

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

mediação enquanto colaboração que não faz pelo outro, mas que o instiga a atuar como sujeito de ação, apto a pensar, refletir e estabelecer vinculações entre sua estrutura cognitiva e o que se está sempre por aprender e conhecer.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio.** Salvador, BA, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/PLIBA.pdf. Acesso em: 09 jan. 2024.

BERGMANN, Jonathan. **Aprendizagem invertida para resolver o problema do dever de casa**. Tradução: Henrique de Oliveira Guerra. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 16 fev. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 09 jan. 2024.

CASTANHO, Maria Eugênia. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino**: por que não? Campinas, SP: Papirus, 1991.

CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio E. M. Revisitando os objetivos da educação. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.) **Didática**: o ensino e suas relações. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CUNHA, Marcia Borin da; OMACHI, Nathalie Akie; RITTER, Olga Maria Schimidt; NASCIMENTO, Jéssica Engel do; MARQUES, Glessyan de Quadros; LIMA, Fernanda Oliveira. Metodologias ativas: em busca de uma caracterização e definição. *In:* **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3885, 2022. Acesso em: 09 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. 31. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HABERMAS, Jürgen. **Uma nova mudança estrutural da esfera pública e a política deliberativa**. Tradução: Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafios: uma perspectiva construtivista. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOLLIDAY, Oscar Jara. Sistematização de experiências: algumas apreciações. *In:* STRECK, Danilo Romeu; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Orgs.). **Pesquisa Participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. *In:* MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BABICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de experiência. **Conjectura**, v. 14, n. 2, 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16. Acesso em: 09 jan. 2024.

PEREIRA, Flávia dos Santos. Educação em tempos de pandemia: os desafios dos alunos de escolas públicas da educação básica frente ao ensino remoto. *In:* AFONSO, Maria Lúcia Miranda; SOARES, Ângela Mathylde (Orgs.). **Inclusão social e diversidade**: uma relação necessária. Belo Horizonte: Artesã, 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14966428 e-ISSN: 2177-8183

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução: Ivette Braga. 20. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução: Maria Alice M. D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

REZENDE, Antonio Martinez; BIANCHET, Sandra. Braga. **Dicionário do latim essencial**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

VASCONCELOS, Maria Lucia. **Educação básica**: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação. São Paulo: Contexto, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.