

Pedagogia de projetos e novas arquiteturas pedagógicas: relatos de uma experiência bilíngue no ensino médio

Rafaela Magalhães França Beschizza

Universidade de São Paulo – USP

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo compartilhar reflexões sobre uma prática bilíngue desenvolvida com alunos do Segundo Ano do Ensino Médio de uma escola privada. O projeto buscou aprofundar a compreensão dos alunos sobre o totalitarismo e seus temas correlatos, aprimorar sua capacidade de conectar contextos políticos à produção artística contemporânea e aprimorar sua comunicação escrita, oral e teatral em português, inglês e/ou espanhol. Para apoiar esses objetivos, foi implementada uma abordagem de Aprendizagem Baseada em Projetos, incorporando elementos da Educação Maker e da Contação de Histórias. Após isso, concluiu-se que a experiência analisada se apresentou como um caminho de ensino-aprendizagem que não apenas transmitiu conhecimento, mas também promoveu o engajamento dos alunos nesse processo.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Aprendizagem Baseada em Projetos. *Storytelling*. Educação *Maker*. Educação Bilíngue.

Abstract: This experience report aims to share reflections on a bilingual practice developed with second-year high school students from a private school. The project sought to deepen students' understanding of totalitarianism and its related themes, enhance their ability to connect political contexts to contemporary artistic production, and improve their written, oral, and theatrical communication in Portuguese, English, and/or Spanish. To support these goals, a Project-Based Learning approach was implemented, incorporating elements of Maker Education and Storytelling. After this, it was concluded that the experience analyzed presented itself as a teaching-learning path that not only transmitted knowledge, but also promoted student engagement in this process.

Keywords: Project Pedagogy. Project-Based Learning. Storytelling. Maker Education. Bilingual Education.

INTRODUÇÃO

“...é mais fácil percorrer o caminho já trilhado do que, após adotar um novo ponto de vista, colocar em funcionamento o que, na prática, envolve esse novo ponto de vista.” (Dewey, 2023, p.32)

A preocupação com as limitações do ensino tradicional não é recente, já na passagem dos séculos XIX para o XX, ainda na 3ª Revolução Educacional, educadores já levantavam a necessidade de se investigar o processo de ensino-aprendizagem até então vigente e reformulá-lo.

Nesse contexto, de acordo com a fala do professor Ulisses Araújo (2021) baseada na obra de Esteve (2019), o avanço do capitalismo promovido pela Segunda Revolução Industrial, resultou na necessidade de mão-de-obra especializada, o que respingou no ambiente escolar, promovendo a Universalização da Educação¹ nos países em que a democracia e o sufrágio feminino estavam se consolidando. Assim, as diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero adentraram às portas das escolas, trazendo à tona um novo problema, como uma escola pensada para a homogeneidade seria eficaz para sistemas heterogêneos?

O filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey (1859-1952), inserido na realidade descrita, em suas obras *Democracia e Educação* e *Experiência e Educação*, propôs uma renovação das práticas e dos modelos escolares com base na (o): educação centrada no estudante, aprendizagem pela experiência, democracia e educação e desenvolvimento integral do estudante. A educação foi por ele apresentada como algo que iria além da transmissão de conteúdos prontos e acabados. Ela deveria preparar os alunos para atuarem de forma ativa e crítica na vida social, o aprendizado deveria ser baseado na experiência e na interação social. Para tal, ele defendeu a aprendizagem por meio de projetos colaborativos², resolução de problemas reais e atividades que envolvessem a comunidade além dos muros escolares. Para Dewey, isto tornaria o processo de ensino-aprendizagem mais instigante e eficaz, além de desenvolver habilidades essenciais para o desempenho da cidadania democrática, como o pensamento crítico, a colaboração, a comunicação e a empatia.

¹ No Brasil, o primeiro governante a pensar em uma escola para todos foi Getúlio Vargas, no entanto, somente após a promulgação da Constituição de 1988, esta meta passou a ser realmente legitimada.

² De acordo com a fala feita pelo professor Dr. Ulisses Araújo (2024) durante as aulas da disciplina Novas Arquiteturas Pedagógicas, ministrada na pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, William Kilpatrick, pedagogo americano e colega de John Dewey, desenvolveu no início do século XX o Método de Projetos de educação progressiva para a Educação Infantil. Em seu trabalho, ele observou que o entusiasmo dos alunos pelo trabalho do projeto variava com o grau de liberdade para fazer as próprias escolhas.

Passado mais de um século das reflexões iniciais desse pensador acerca das adaptações necessárias para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais efetivo, observa-se ainda uma movimentação para tornar a aprendizagem mais significativa. Embora a escola tenha se transformado ao longo do tempo, a 4ª Revolução Educacional, conforme conceituada por Esteve (2021), evidencia a emergência de um novo paradigma: o das Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP), que, segundo Araújo (2021), pressupõem repensar os conteúdos, as formas, os métodos e as relações escolares.

Nessa perspectiva, a presença de temas transversais, como: ética, responsabilidade social, sustentabilidade e a vida cotidiana das pessoas tornam-se cada vez mais significativos. No tocante às formas e aos métodos, ressalta-se uma necessidade em repensá-los, uma vez que o acesso ao conhecimento não se restringe mais às quatro paredes da sala de aula e ao período pré-determinado em que o estudante aí fica, mudando assim as concepções de tempo, espaço e relação. Quanto a esta última, o papel do professor passa a ser repensado, ou seja, este não é mais o centro do processo de ensino-aprendizagem, o detentor do conhecimento, mas sim um mediador e *design* de experiências. O foco passa a estar na aprendizagem e no protagonismo do aluno, o qual deve participar ativamente na busca e na construção do seu conhecimento.

Diante dessa concepção de educação que vem sendo construída, observa-se que a Pedagogia de Projetos se apresenta como uma importante metodologia para promover “um ensino vinculado ao cotidiano, via contextualização do conhecimento e trabalho interdisciplinar” (Toyohara; Sena; Araújo; Akamatsu, 2010), bem como para colocar em prática as 10 competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais destacam a necessidade de promover um processo de ensino-aprendizagem capaz de educar o indivíduo integralmente.

Assim, sabendo que o processo para promover novas formas de organizar os espaços educativo encontra-se em construção no Brasil e que algumas estruturas precisam ser rompidas para consolidar o desenvolvimento de um ensino que realmente atenda às demandas do século XXI, o presente texto tem por objetivo compartilhar as reflexões sobre uma experiência de trabalho desenvolvida com alunos do Segundo Ano do Ensino Médio de uma escola privada que fez uso da Pedagogia de Projetos dialogada com elementos do *Storytelling* e da *Cultura Maker*. Para tal, será apoiado em estudos que justificam tais abordagens no campo educacional, bem como em competências apresentadas na BNCC, as quais valorizam a educação integral, o protagonismo, a resolução de problemas e o aprender fazendo.

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Desde finais dos anos de 1920, como reflexo da influência do movimento escolanovista³ brasileiro, pode-se constatar a presença dos projetos como prática pedagógica⁴. Atualmente, observa-se que a pedagogia de projetos tem estado cada vez mais presente nas escolas, embora, muitas vezes, não de forma planejada e estruturada.

A ampliação da adoção da Pedagogia de Projetos nas escolas brasileiras foi reforçada pela introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos 1990. Na sequência, como já exposto na introdução, a BNCC contempla aspectos que viabilizam esta prática, por meio das suas 10 competências gerais da BNCC (2018): conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Recentemente, em 14 de novembro de 2024, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), documento este que destaca de forma expressa a importância do desenvolvimento dos projetos integradores nesse nível de ensino.

Mas o que vem a ser um projeto? De acordo com Pereira e Beschizza (2022, p. 20), pode-se definir projeto como aquilo que será realizado de acordo com planejamento em etapas e fases e que se refere ao futuro, isto é, a algo que será feito e, posteriormente, mostrado. Não corresponde a uma tarefa ou atividade de sala de aula, que faz parte da rotina. Ele é maior, com começo, meio e fim, produto final, com apresentação de resultado, e partes bem definidas e preestabelecidas. Portanto,

Entender o projeto como estratégia traz, assim, uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois, com base em representações prévias sobre os caminhos a ser percorridos, incorpora, por exemplo, a abertura para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade; e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas. Além disso, permite dar sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenômenos naturais, sociais e pessoais, bem como planejar estratégias que vão além da compartimentalização disciplinar. (Guimarães, 2021, p.63)

³ O Movimento Escolanovista teve repercussão em diferentes países do Ocidente. No Brasil, este Movimento foi difundido por intelectuais como Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, na primeira metade do século XX, tendo a realização de atividades como fundamento da construção pedagógica.

⁴ Tal afirmativa baseia-se na pesquisa por mim desenvolvida durante o mestrado, a qual foi intitulada como *Revista educando: uma estratégia de formação da Associação dos Professores Primários de Minas Gerais (1940-1945)*. (Beschizza, 2022)

Embora Projetos Temáticos sejam utilizados desde o final do século XIX, a partir dos anos de 1960, no curso de Medicina da Universidade de McMaster, a estrutura curricular foi repensada e organizada de acordo com Aprendizagem Baseada em Problemas, a qual, nos anos de 1980, inspirou a formulação da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Segundo o *Buck Institute of Education* (BIE), a ABP corresponde a

[...] um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planejados. (Buck Institute of Education, 2008, p. 18)

Para Bender (2014), a ABP pode ser definida como uma metodologia que possui um processo estruturado por questões reais, pensamento crítico e cooperação, possibilitando que os alunos estudem problemas que façam parte da realidade em que se encontram inseridos, tornando-se, assim, significativos à medida em que fazem escolhas para poder solucioná-los. Para o autor, ainda, o desenvolvimento de uma proposta de ensino-aprendizagem pautada na ABP deve ter as suas etapas bem definidas e o planejamento desse percurso precisa apresentar e levar em consideração os seguintes aspectos: âncora, pergunta motriz, voz e escolha do aluno, investigação, cooperação e trabalho em equipe, oportunidade para reflexão, *feedback* e revisão, publicação dos artefatos.

Diferentes teóricos e educadores que mencionam a ABP, ressaltam o fator do engajamento⁵ como um dos mais importantes. Isso se deve ao fato dos discentes, Isso se deve ao fato de que os discentes, ao fazerem escolhas sobre a questão motriz, o tema, o viés da pesquisa, os resultados esperados e o público de apresentação, envolvem-se profundamente com o processo do início ao fim do processo. Assim sendo, há uma associação visível do que os alunos aprendem e do que vivenciam além dos muros da escola, adquirindo competências e habilidades tidas como básicas para o jovem cidadão do século XXI.

APLICAÇÃO E CONSIDERAÇÕES

Levando em consideração que trabalhar o conceito de totalitarismo no Ensino Médio não é uma tarefa fácil, pois tende a gerar interpretações polêmicas, e que o texto constitucional federal de 1988 expressa que são considerados direitos fundamentais dos brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à

⁵ Para Shirley e Hargreaves (2022), há cinco caminhos que levam ao engajamento dos alunos em sala de aula: valor intrínseco, importância, pertencimento, empoderamento e maestria.

segurança e à propriedade, foi identificada aí uma oportunidade de pensar na construção desse conhecimento fazendo uso de recursos ativos. Por meio da investigação, trocas de ideias, narrativa histórica e contação de história, organizou-se o projeto *Entre Imagens e Palavras: o totalitarismo em questão*, o qual teve como objetivo central promover a compreensão da produção e do papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

Dentro dessa proposta de ressignificação do processo de ensino-aprendizagem, no ano de 2021, foi percebido que palavras como democracia, liberdade, fascismo e autoritarismo estavam ganhando cada vez mais espaço nos meios de comunicação devido ao contexto político de diferentes regiões do globo terrestre. Consequentemente, esses termos passaram a ser reproduzidos com equívocos conceituais entre os alunos.

À vista disso, procurando promover o contato com técnicas e formatos de contação de histórias, busquei informações referentes ao *kamishibai*, o qual havia tomado conhecimento por meio do curso. Nesse sentido, a história dessa arte milenar me chamou a atenção. Embora não haja um consenso quanto à origem do *kamishibai*, a versão mais aceita é a de que teve início entre os monges budistas japoneses que, no século XII, faziam pergaminhos desenhados, chamados de *emakimono*s, com o objetivo de transmitir ideias do budismo à população geral, em sua maioria, analfabeta. No século XX, com a crise econômica vivenciada pelos japoneses durante o período entre guerras e após a Segunda Guerra Mundial, seu uso foi retomado. Revisitado, o *kamishibai*⁶ passou a ser adaptado às bicicletas, tornando-se fácil de ser transportado. O objetivo agora não era “evangelizar”, mas entreter a população, principalmente crianças, nas ruas, praças e esquinas para vender doces, ou seja, gerar renda.

Por ter sido amplamente utilizado nos anos de 1930 e 1940, período que seria abordado no próximo trimestre nas aulas de História, percebi a oportunidade de propor uma atividade que unisse a estrutura do *kamishibai* à temática do totalitarismo. Isto possibilitaria o desenvolvimento de habilidades além das acadêmicas, uma vez que os alunos deveriam se preocupar com a adaptação das narrativas em imagens, a construção da estrutura do *kamishibai* e a transmissão oral desse conhecimento. Portanto, por meio do aprender fazendo, ou seja, do estímulo à educação *maker*, haveria o desenvolvimento de competências enfatizadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais como o saber fazer, o exercício da cidadania e a resolução de demandas cotidianas.

⁶ Para saber mais a respeito da história do *kamishibai*, acesse: <https://www.japanhousesp.com.br/artigo/kasajizo/>

A ideia era conciliar o uso da tecnologia digital com as artes manuais. Assim, a integração da aprendizagem baseada em projetos com *Storytelling* (contação de história) e o ensino *maker* foi vista como ideal para essa proposta. De acordo com Gavassa (2020, p.45),

O conceito *Maker* surge nos Estados Unidos, das garagens, com raízes contidas nas ideias de que todos podem criar, produzir ou concertar algo e do aprendizado prático, experimental, lúdico e a satisfação de criar algo com as próprias mãos. Os *Makers* são associados à cultura do ‘*Do it Yourself*’ ou ‘Faça você mesmo’, ao desenvolvimento de habilidades motivadas economicamente para reaproveitar, reciclar e reparar produtos ou ainda a qualquer coisa projetada, modificada ou fabricada pela própria pessoa. Esse movimento que se tornou cultural deu origem ao Movimento *Maker*, por volta de 2005 com o lançamento da Revista *Make Magazine* e as primeiras *Maker Fairs*, feiras anuais que envolveram milhares de pessoas com interesses similares, possibilitando o compartilhamento das ideias e conhecimentos sobre suas produções. (...) A educação *maker* pode ser muito positiva se a criação e a aquisição de habilidades e novos saberes forem ferramentas para trabalhar ideias que reflitam em mudanças de atitudes e experiências contextuais e sociais.

Ao planejar a proposta, percebi que a aprendizagem seria mais efetiva se conseguisse a contribuição dos colegas professores de outras áreas, pois poderíamos ampliar as conexões e os olhares. Além disso, como o número de aulas necessário para o desenvolvimento da proposta seria elevado para torná-la viável e sem grande prejuízo para o cumprimento do planejamento trimestral, seria interessante distribuir os encontros entre as disciplinas. Além de História, os colegas professores⁷ das disciplinas de Filosofia, *Language Arts*, *Liberal Arts*, Espanhol, Português, Química, Física e Matemática aderiram ao desafio.

Entre Imagens e Palavras: o totalitarismo em questão foi um projeto interdisciplinar, desenvolvido com alunos das turmas do Segundo Ano do Ensino Médio de uma escola bilíngue, situada na Zona Oeste de São Paulo. Teve duração de dois meses⁸, tomou como referência as características da Aprendizagem Baseada em Projetos e desenvolveu-se em seis etapas.

Ao contrário do que se esperava, não foi difícil conseguir que os professores contribuíssem para o desenvolvimento do projeto proposto. No entanto, um dos maiores desafios encontrados foi o de conseguir reunir os envolvidos para alinhar as expectativas e fazer as adaptações necessárias na proposta. Embora tivéssemos um horário semanal destinado à reunião do grupo docente com a coordenação, acabávamos não sendo liberados para pensarmos no planejamento do projeto. Tal situação fez com que, durante o percurso, detectássemos falhas e tivéssemos que contorná-las de acordo com as necessidades.

O primeiro momento do desenvolvimento do projeto de ABP foi a realização de uma avaliação diagnóstica, a qual se deu por meio de uma conversa com os alunos (*brainstorming*),

⁷ Um agradecimento especial aos colegas que contribuíram com o projeto citado: Laís Costa, Danielle Toledo Pereira, Raphael Franco, Raquel Vertejo, Wilson Brasileiro, Wagner Rodrigues, Antônio Romero e Wilson Paes.

⁸ O projeto se desenvolveu no 2º trimestre, ao longo dos meses de maio e junho.

momento em que eles expuseram as concepções que tinham referentes aos regimes totalitários, bem como à liberdade e democracia. Nessa troca de ideias, a fala de uma aluna egípcia chamou a atenção. Para ela, “ser livre era poder professar a sua religião⁹ de forma segura, sem medo”. De forma geral, foi possível perceber que os discentes tinham um conhecimento raso a respeito do assunto, estando relacionado, principalmente, às ações nazistas na Segunda Guerra Mundial, tema já abordado no 9º ano do Ensino Fundamental II e também em vários filmes por eles assistidos. Essa percepção foi fundamental para que as próximas fases fossem pensadas e desenhadas pelos docentes.

A partir das reflexões feitas pelos discentes, foi apresentada como âncora do projeto o filme alemão *A Onda*, cujo objetivo era estimular o interesse pela temática por meio da percepção das condições ideais para a implantação dos regimes totalitários e as suas principais características. Durante a transmissão do filme, a reação dos alunos foi de surpresa, curiosidade, indignação e mal estar. Na sequência, foram divididos em duplas e, para verificar o entendimento das questões trabalhadas nesta etapa, foi aplicado um formulário no qual os alunos puderam discorrer a respeito do que haviam compreendido a respeito da temática. Analisadas as respostas, as professoras de História, Filosofia e *Language Arts* promoveram um momento para esclarecer equívocos conceituais, ressaltar as ideias centrais e construir, juntamente aos alunos, a pergunta norteadora do projeto: Seria possível o surgimento de um governo totalitário no Brasil contemporâneo?

A etapa seguinte foi a de se aprofundar teoricamente, ou seja, investigar. Nesse momento, os grupos foram formados com quatro integrantes, cada grupo escolheu uma temática e um professor orientador, o qual acompanhou o processo e deu *feedbacks* constantes. Foram entregues e explicados os critérios de avaliação, organizados em forma de rubrica.

A opção pela avaliação se dar por meio das rubricas deveu-se à forma como são organizadas, ou seja, por dispor em uma tabela a descrição da tarefa, os critérios de avaliação e as explicações relacionadas aos níveis de desempenho, os estudantes possuem, antecipadamente, o contato com as expectativas quanto ao desenvolvimento do conteúdo e as atitudes e comportamentos que se espera durante o processo. Assim, as rubricas servem como um direcionamento para os estudantes de como devem planejar a condução do percurso da atividade e dos critérios que serão utilizados para sua avaliação. Essa clareza permite que sejam realizados ajustes durante o processo, possibilitando o erro, a reflexão, o conserto e, conseqüentemente, a aprendizagem e o preparo para qualquer desafio. Cabe ressaltar que

⁹ Tal aluna faz parte da Igreja Católica Ortodoxa.

Ao favorecer que a instrução seja medida de tempos em tempos, é dada aos estudantes a chance de demonstrar o que já sabiam, o que ainda precisam reforçar e revisar e o que lhes atrai, gostariam ou precisam saber mais ou pesquisar mais. Por conseguinte, a personalização faz parte do processo de aprendizagem. Assim, o próprio estudante consegue detectar suas falhas e correr atrás para ampliar seu conhecimento ou pedir ajuda ao professor. (Pereira, 2022, p.24)

Embora alguns estudiosos de avaliação defendam que na rubrica não se coloque nota, os professores envolvidos no projeto em questão tiveram que mensurar o desempenho dos alunos de acordo com os critérios expostos, pois a instituição escolar exigia a atribuição de notas para compor a média trimestral.

Durante o processo investigativo, uma contradição chamou a atenção de nós professores, embora a faixa etária dos alunos os classificassem no grupo dos chamados nativos digitais¹⁰, eles não tinham o domínio de como buscar as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. A situação não se referia somente à identificação das fontes confiáveis, mas à seleção das palavras adequadas para serem colocadas no espaço de busca do Google. Diante dessa constatação, tivemos que fazer uma adaptação do cronograma estabelecido anteriormente e das competências a serem trabalhadas. Foi necessário planejar uma formação relacionada à metodologia científica e educação midiática.

Levantadas as informações e os elementos necessários, a quarta etapa foi a de transformar os conceitos trabalhados anteriormente em narrativa histórica, fazendo uso de estruturas narrativas do *Storytelling* (os 4 elementos básicos, *The Story Spine* e Jornada do Herói) para uma construção sólida. Os professores orientadores aqui tiveram como objetivos garantir que os alunos desenvolvessem a capacidade de analisar transversalmente diferentes temáticas e associá-las ao conceito de Totalitarismo, a habilidade de relacionar os contextos políticos à produção artística do seu tempo, a habilidade de comunicação escrita, oral e teatral nas línguas portuguesa, inglesa e/ou espanhola.

Na sequência, colocaram a “mão na massa”! No espaço *maker*, transformaram seus textos em sequências de imagens e construíram um *Kamishibai* com o uso de papelão, madeira e outros materiais. Nas fotos a seguir, pode-se observar partes do processo de produção dessa estrutura.

¹⁰ Em 2001, o educador e pesquisador Marc Prensky classificou as pessoas nascidas a partir do ano de 1995 como nativos digitais. Para ele, essa geração caracteriza-se por nascer e crescer em um ambiente tecnológico, com frequentes estímulos e fácil acesso à internet.

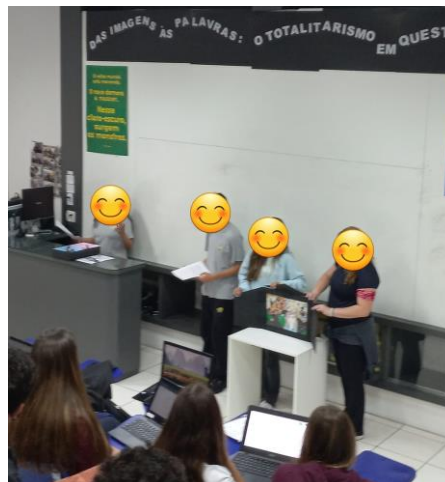
Figura 1- Alunos construindo um kamishibai



Fonte: Acervo pessoal

Feitos os artefatos, a próxima etapa foi a da apresentação. Vale ressaltar que a montagem da sala foi feita em conjunto por professores e alunos. Durante a contação das histórias à comunidade escolar nas línguas por eles escolhidas (inglesa, portuguesa ou espanhola), os grupos foram avaliados por uma banca composta por três professores, os quais variaram para se adequar ao horário de suas aulas. Ademais, cada professor utilizou o modelo das rubricas entregues aos alunos no início do projeto para dar o *feedback* final e mensurar o desempenho. Um ponto que chamou atenção foi o de as apresentações fazerem uso de diferentes recursos, tais como visuais e sonoros, compartilhando habilidades e competências estimuladas pelo projeto.

Figura 2- Apresentação do produto final



Fonte: Acervo pessoal

Figura 3- Modelo de Kamishibai produzido pelos alunos



Fonte: Acervo pessoal

Para fazer o fechamento do projeto, os alunos receberam o *feedback* referente ao processo do projeto, o qual baseou-se nas percepções do professor orientador baseadas na rubrica, acrescidas das observações dos outros dois professores presentes na banca da apresentação final.

Além dessa devolutiva, a professora de *Language Arts*, aplicou a rotina de pensamento “Bússola”, desenvolvida pelo *Project Zero*, da Universidade de Harvard, com o objetivo de estimular a reflexão nos estudantes em relação à proposta desenvolvida. Esta rotina consistiu em entregar para os alunos, organizados em seus respectivos grupos, um documento com a imagem de uma bússola. Neste, os educandos foram orientados a preencher os espaços presentes em cada ponto cardeal. Assim, os integrantes dos grupos organizaram as suas reflexões e percepções referentes ao desenvolvimento do projeto da seguinte forma: a Leste (L ou E), colocaram o que foi legal ou excitante nesse estudo/proposta; a Oeste (O), o que consideraram como um obstáculo ou uma preocupação; a Norte (N) o que era necessário saber mais e a Sul (S), as sugestões para melhorar a proposta desenvolvida.

O levantamento das reflexões permitiu constatar que todos os grupos destacaram a presença do professor orientador como um aspecto positivo. Para eles, esse contato direto permitiu o aprofundamento na temática escolhida. Outro ponto foi que os alunos não conheciam o kamishibai e ressaltaram a construção da sua estrutura como aspecto engajador. Quanto ao que devia ser melhorado, destacaram que, por vezes, perceberam falta de alinhamento entre os docentes, além do tempo ter sido curto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há décadas, fala-se da necessidade de tornar o ensino mais prático, interessante e inovador. No entanto, com o advento da pandemia do Covid 19, o debate referente às mudanças curriculares e metodológicas ganhou força no cenário educacional brasileiro.

Nesse contexto, as chamadas Metodologias Ativas ganharam destaque por possibilitar a aplicação de estratégias de ensino que incentivam a investigação, a integração dos conhecimentos e o diálogo entre a vida real e o conteúdo acadêmico, resultando na potencialização da atividade e permitindo um maior engajamento dos alunos, assim como uma educação mais criativa.

Assim sendo, este artigo se propôs a refletir a respeito do diálogo entre a ABP, Educação *Maker* e *Storytelling* como uma possibilidade de trazer mudanças consistentes no processo de ensino-aprendizagem. A partir das teorias apresentadas, verificou-se que a proposta aqui analisada, *Entre Imagens e Palavras: o totalitarismo em questão*, mesmo que com algumas etapas da Aprendizagem Baseada em Projetos questionadas, ofereceu uma abordagem abrangente e eficaz para a educação, capacitando os alunos a aprenderem de maneira mais profunda, relevante e duradoura.

Essa combinação entre ABP, Educação *Maker* e *Storytelling* criou um ambiente educacional que valorizou mais o processo do que o resultado final. A mediação conduzida pelos professores orientadores possibilitou que os grupos fossem melhor acompanhados e conduzidos. Também se destacou a percepção de que o tempo foi curto. Além disso, à medida que os alunos foram avançando e visualizando os resultados, sentiram-se responsáveis pela sua aprendizagem.

Em suma, a experiência aqui analisada apresentou-se como um caminho de ensino-aprendizagem que não apenas transmitiu conhecimento, mas também promoveu engajamento dos alunos nesse processo. Desenvolveram a consciência de seu papel na sociedade através da conscientização das questões relacionadas às ações democráticas que o cercam. Por fim, foram neles cultivadas habilidades essenciais para o século XXI, tais como: resolução de problemas de maneira criativa, habilidades emocionais sociais e técnicas, comunicação em diferentes idiomas, pensamento crítico e colaboração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, U. F. **Temas Transversais, Pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

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

BACICH, L.; TANZI, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BESCHIZZA, Rafaela Magalhães França. Pedagogia de projetos e novas arquiteturas pedagógicas: relatos de uma experiência bilíngue no ensino médio. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n.35, jul. 2025.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014.

BESCHIZZA, Rafaela Magalhães França. **Revista educando**: uma estratégia de formação da Associação dos Professores Primários de Minas Gerais (1940-1945). 2022. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-08062022-083833/>. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION (BIE). **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores do ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. **Experiência e Educação**. Petrópolis, Editora Vozes, 2023.

ESTEVE, Jose Manuel. **A Terceira Revolução Educacional**. São Paulo: Editora Moderna, 2019.

GAVASSA, R. C. F. B. **Educação Maker**: Muito mais que papel e cola. Tecnologias, sociedade e conhecimento, v. 7, n. 2, dez. 2020.

PEREIRA, D. T. **Práticas inovadoras em educação (Série Universitária)**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2022. eBook Kindle.

PEREIRA, D. T; BESCHIZZA, R. M. F. **Aprendizagem Baseada em Projetos**: planejamento e aplicação. Rio de Janeiro: Freitas Bastos Editora, 2022.

PROGRAMAS Repensando o Currículo e Ativar. **Novas arquiteturas pedagógicas**. [S.l.]: Instituto Reúna, 9 fev. 2021. 1 vídeo (26 min 44 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4y2ekIEpWTM>. Acesso em: 24 nov. 2024.

TOYOHARA, D. Q. K., de SENA, G. J., de ARAÚJO, A. M., & AKAMATSU, J. I. **Aprendizagem Baseada em Projetos** – uma nova Estratégia de Ensino para o Desenvolvimento de Projetos. In: PBL – Congresso Internacional. 2010.

A AUTORA

Rafaela Magalhães França Beschizza é doutoranda e mestre em Educação (USP), especialista em Metodologias Ativas e Práticas Inovadoras (Singularidades), História Militar (UNISUL), História e Culturas Políticas (UFMG) e graduada em História (UFMG). Além disso, atua como professora de História do Ensino Básico na rede privada e é autora de livros pelas Editoras Freitas Bastos e Editora Senac.

E-mail: rafaellabeschizza.pro@gmail.com